

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

**JOSÉ ALEXANDRE DOS SANTOS**

**LEITURA LITERÁRIA DA POESIA AFRO-BRASILEIRA, ATRAVÉS DE  
HIPERTEXTOS, NO ENSINO BÁSICO**

**ITABAIANA  
2015**

**JOSÉ ALEXANDRE DOS SANTOS**

**LEITURA LITERÁRIA DA POESIA AFRO-BRASILEIRA, ATRAVÉS DE  
HIPERTEXTOS, NO ENSINO BÁSICO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeane de Cássia Nascimento Santos

**ITABAIANA  
2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, José Alexandre dos  
S237l      Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de  
hipertextos, no ensino básico / José Alexandre dos Santos ;  
orientadora Jeane de Cássia Nascimento Santos. –  
Itabaiana (SE), 2015.  
108 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) -  
Universidade Federal de Sergipe, 2015.

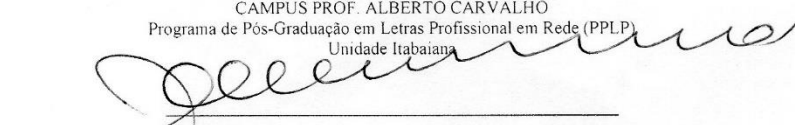
1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Sistema  
hipertexto. 4. Cultura afro-brasileira. I. Santos, Jeane de  
Cássia Nascimento, orient. II. Título.

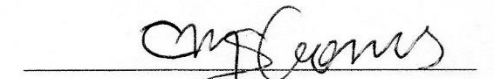
CDU 82

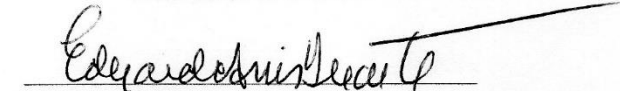


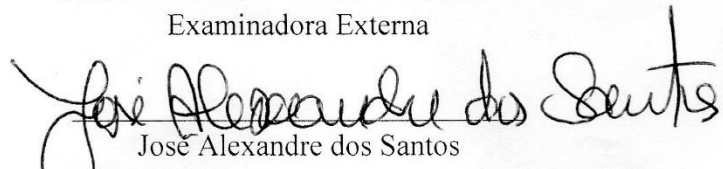
PROFLETRA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

  
Prof.ª Dr.ª Jeane De Cassia Nascimento Santos  
Presidente da Comissão Julgadora

  
Prof.ª Dr.ª Carlos Magno Santos Gomes  
Examinador interno

  
Prof. Dr. Eduardo de Assis Duarte  
Examinadora Externa

  
José Alexandre dos Santos

36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49

JOSÉ ALEXANDRE DOS SANTOS

**LEITURA LITERÁRIA DA POESIA AFRO-BRASILEIRA, ATRAVÉS DE  
HIPERTEXTOS, NO ENSINO BÁSICO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

(presidente)

---

– membro externo

---

– membro interno

## **AGRADECIMENTOS**

À professora doutora Jeane de Cassia Nascimento Santos, minha orientadora, pela paciência e competência.

À Capes pelo fundamental apoio para esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado, sem exceção, pela dedicação e profissionalismo.

As minhas revisoras pela competência, Maria Dolores Machado e Ellen Fisco.

Aos meus colegas de magistério, agora mestres e doutores, professores Leonor, Leonardo, Salomão, Nádia, Elza e Fabian.

Aos colegas do mestrado, sem exceção, pelo companheirismo.

Aos professores e alunos colaboradores da pesquisa.

## RESUMO

Pretende-se, com este Trabalho de Conclusão Final contribuir com a leitura e o ensino da poesia afro-brasileira, tendo como parâmetro o que preceituam os PCNs (1998) e a lei 10.639/03 do governo federal, que tornou obrigatória a inserção nos currículos escolares do ensino básico de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, e as demandas dos movimentos sociais que clamam por uma educação capaz de promover um novo olhar sobre as relações sociais, culturais, étnicas, raciais e religiosas e, ao mesmo tempo, desmistificar e romper com a visão educacional eurocêntrica e etnocêntrica que tem contribuído para a disseminação nefastamente racista, preconceituosa e discriminatória quanto à cultura e à sociabilidade dos negros e seus descendentes no Brasil, apoiando-se em estudos pedagógicos, literários, sociológicos e antropológicos, desenvolvidos por estudiosos como Munanga (2005), Gomes (2001), Candido (1995), Duarte (2010), Bernd (2011), Freire (1980) e Gadotti (2010). Concomitantemente, pretende-se, também, sugerir caminhos para o processo de letramento literário, amparado em recortes teóricos, desenvolvidos por pesquisadores e intelectuais pedagogos, como Aguiar e Bordini (1993), Kleiman (2005), Zilberman (1993), Soares (2003) Cosson (2009), Gomes (2014) e Cereja (2005), através de hipertextos, segundo estudos de Levy (1993), Marcuschi e Xavier (2004), principalmente.

**Palavras-chave:** Literatura. Lei Federal nº 10.639/03. PCN. Hipertextos. Leitura e ensino literário.

## RESUMEN

Se pretende con este trabajo de finalización de curso contribuir con la lectura y la enseñanza de la poesía afro-brasileña, teniendo como parámetro lo que determinan los PCNs (1998) y la ley 10.639/03 del gobierno federal que tornó obligatoria la inserción en los currículos escolares de contenido sobre historia y cultura africana y afro-brasileña, y las demandas de los movimientos sociales que claman por una educación capaz de promover una nueva mirada sobre las relaciones sociales, culturales, étnicas, raciales y religiosas y a la vez, desmitificar y romper con la visión educacional euro céntrica y etno céntrica que han contribuido a la diseminación nefastamente preconceptuosa y discriminatoria en cuanto a la cultura y la sociabilidad de los negros, en Brasil, apoyándose en estudios pedagógicos, sociológicos y antropológicos desarrollados por estudiosos como Munanga (2005), Candido (1995), Gomes (20011), Duarte (2010), Bernd (2011), Freire (1980) e Gadotti (2010). A la vez se pretende también construir caminos para el proceso de enseñanza literaria, en el ciclo básico, amparado en recortes teóricos desarrollados por investigadores e intelectuales pedagógicos como Aguiar y Bordini (1993), Kleiman (2005), Zilberman (1993), Soares (2003), Cosson (2009), Gomes (2014) y Cereja (2015) con el uso de hipertextos, según estudios de Levy (1993), Marcuschi y Xavier (2004), principalmente.

**Palabras-claves:** Literatura. Ley Federal 10.639/03. PCN. Hipertextos, Lectura y Enseñanza literaria.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Google .....	51
<b>Figura 2</b>	Romances e Contos em hipertexto .....	52
<b>Figura 3</b>	Literatura Afro-brasileira através de hipertextos.....	77
<b>Figura 4</b>	A canção do africano.....	77
<b>Figura 5</b>	Xangô.....	78
<b>Figura 6</b>	Algumas palavras de origem africana.....	78
<b>Figura 7</b>	Brasil X África.....	79
<b>Figura 8</b>	Ambiente virtual em sequência.....	83
<b>Figura 9</b>	Ambiente virtual em sequência.....	83

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Leitura e ensino de literatura afro-brasileira e a lei 10.639 .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>O conceito de literatura afro-brasileira .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Letramento literário .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4</b>	<b>Literatura e hipertexto .....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão Final, TCF, em língua portuguesa, “Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino básico”, embasa-se nas propostas da lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação do ensino básico, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Enfatizamos, assim, as introduções e mudanças necessárias nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas, para atender aos objetivos principais da lei e à demanda dos movimentos sociais pelo respeito à diversidade cultural e étnica, formadora da sociedade brasileira, mas que, no interior da escola, encontra obstáculos em decorrência de ainda persistir um modelo educacional pautado numa visão eurocêntrica e etnocêntrica, e os aspectos dos PCNs que norteiam o papel da leitura e do ensino de literatura na consecução do projeto pedagógico das escolas e, em particular, do projeto proposto.

Acrescentemos que o nosso TCF propõe leitura e ensino de poesia afro-brasileira, através de hipertextos, por considerá-lo este um instrumento de fácil acesso pelos alunos por meio de computadores conectados à internet, além de suas características intrínsecas favorecerem à leitura de textos literários, como o caráter não linear, intertextual e interativo de suas páginas digitais, em que podemos inserir som e imagem que podem proporcionar ao aluno maior interesse pelas atividades propostas pelo professor que tem a seu favor um campo maior de abrangência para realizar seu trabalho.

Entendemos que o professor do século XXI deve pautar sua prática pedagógica no estímulo e na troca de conhecimentos entre os discentes, desenvolvendo estratégias pedagógicas que permitam uma aprendizagem contínua, de forma autônoma e integrada, e que possibilite aos alunos utilizarem de maneira crítica as novas ferramentas tecnológicas, como o hipertexto que permite ao leitor as mais diversas formas de leitura, além de infinitas possibilidades de interação pelas características de rede multidimensional em que pontuam nós e links, o que permite uma leitura mais significativa por parte do aluno. Assim, acreditamos que o discente, por meio de seus conhecimentos prévios da realidade que o cerca, ao ler e pesquisar sobre os assuntos propostos pelo professor, pode fazer inferências

relacionando intertextualmente autores, obras, manifestações artísticas e fatos históricos.

Com o ensino da história e da cultura afro-brasileira dentro do projeto curricular e pedagógico da escola, através da leitura e do ensino da poesia afro-brasileira, pretendemos contribuir com o resgate sistematizado da história e da cultura da África, por meio principalmente da literatura e de atividades interdisciplinares e de temas transversais, para contribuir com o conhecimento e, por conseguinte, fomentar a consciência dos discentes quanto às desigualdades sociais, culturais e raciais existentes fora e dentro da escola e que, ainda hoje, de maneira clara ou camuflada, ainda reproduzem as práticas de discriminação e de segregação que ocorrem nas relações sociais.

Dessa maneira, torna-se imperativo o comprometimento político dos professores quanto à observância dos temas centrais dos documentos oficiais em torno da construção e reconstrução da identidades e preservação da memória negra em nossa sociedade, mantendo-se sempre vigilante para que esses temas não sejam secundarizados ou folclorizados no interior da escola, abordados muitas vezes de forma festiva e episódica.

Necessitamos, pois, de uma educação que, ao invés de excluir, inclua o negro e seus descendentes, e, por isso, torna-se necessário que projeto pedagógico da escola se volte para a construção das identidades africanas e, nesse sentido, o ensino da cultura e da história afro-brasileira por meio da leitura e do ensino da poesia afro-brasileira, certamente, contribuirá para a conscientização do discente, ao tempo que permitirá ao aluno tomar conhecimento da luta de resistência do povo negro. Daí é que advém a importância da lei nº 10.639/03 no tocante à obrigatoriedade do ensino da literatura africana e da sua cultura para o processo de construção das identidades negras e da afro-brasileira.

Torna-se um dever de o profissional-professor romper com o silenciamento imposto à questão das identidades negras nos currículos e no projeto pedagógico da escola, em sua própria formação docente, e, talvez, com o mais grave dos silêncios, o do livro didático, todos esses aspectos responsáveis pela presença ainda hoje na escola de situações de racismo, discriminações e preconceitos para com os integrantes das camadas populares e negras.

É inegável que, de modo geral, os movimentos sociais organizados, as políticas públicas e a obrigatoriedade, por força da lei, do ensino de história e cultura

afro-brasileira, contribuíram para o desenvolvimento de ações afirmativas no interior dos estabelecimentos escolares, e, conseqüentemente, a conscientização de professores, alunos e comunidade escolar quanto a necessidade de se reduzir as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias em que são vítimas os negros e seus descendentes.

As políticas multiculturais, em especial aquelas voltadas para a construção de currículos baseados na diversidade cultural brasileira, ganham novo alento com a promulgação da Lei 10.639/03 que preconiza a introdução de conteúdos relativos à História dos referidos povos. E ainda, no caso dos afrodescendentes, a Lei estimula que sejam introduzidos relatos das experiências desse grupo nas diásporas, ou seja, pressupõem que a escola se abra, sobretudo, para a produção recente desses descendentes de africanos seja sob a forma de movimentos sociais, de movimentos artístico-culturais juvenis ou mesmo sob a forma de movimentos de resistência cultural (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 94).

Assim, é dever da escola, e principalmente do professor, segundo a proposição de Kabengele Munanga,

Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos culturais; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos, enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os grupos (MUNANGA, 2004, p. 5).

A politização do professor em sua prática pedagógica é o lugar reservado pelo antropólogo Kabengele Munanga que sinaliza para uma estratégia educacional que, ao mesmo tempo, preserve aspectos fundamentais, como a valorização e o respeito às manifestações sociais, religiosas e culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, e seja transgressora na ação contra situações desfavoráveis aos negros e aos seus semelhantes.

Nesses termos o nosso Trabalho de Conclusão Final em língua portuguesa “Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino básico” referencia seu embasamento teórico e metodológico, apoiando-se nos PCNs e colocando o professor no papel de mediador e provocador, considerando que este é letrado por excelência, com o objetivo definido de contribuir para formar leitores autônomos e críticos, pois

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p. 72).

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 2.1 Leitura e ensino de literatura afro-brasileira e a lei 10.639

A literatura afro-brasileira constitui uma fonte riquíssima de saber e de conhecimento, tanto é que essa temática tem sido objeto de estudo e de pesquisa por diversos intelectuais, como antropólogos, historiadores, filósofos, professores de literatura e pedagogos, principalmente, depois da obrigatoriedade de inclusão nos currículos escolares das escolas públicas e particulares referentes a conteúdos de história e culturas africanas e afro-brasileira, em consequência da promulgação da lei 10.693/03, por meio da qual se alterou a LDB 9.349/96.

A criação das leis 10.639/03 e 11.548/08 contribuiu para relevar a grade curricular da educação básica, visto que a LDB da Educação Nacional estabelece, a partir da promulgação dessas leis, a obrigatoriedade do ensino relacionado à história, cultura e literatura africana, indígena e afro-brasileira.

No entanto, ainda

Urge a necessidade de selecionar produções que rompam com a tendência à estereotipia dos referidos personagens. Mas, quais seriam tais produções? E, em que consistiria a inovação das mesmas na atualidade? Eis as questões cruciais a serem (re) pensadas cautelosamente, o que demandará sensibilizações e conscientização nossa, no tocante à complexidade das relações étnico raciais no Brasil (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

O mito da democracia racial, ainda no século XXI, está contribuindo para camuflar e negar a existência concreta do racismo e da discriminação nas relações sociais brasileiras, se bem que por muitos anos tenha encontrado respaldo em grande parte da intelectualidade local e estrangeira que difundiu a ideia de que em nossa sociedade as relações de raça eram marcadas pela harmonia, isto é, desprovida de conflitos e diferenças raciais. Por conseguinte, estão ausentes o racismo, a discriminação e o preconceito, tese que, estatisticamente, é desmentida pelas fortes diferenças entre brancos e não brancos, comprovadas a partir das análises demográficas, econômicas e sociais.

Destarte, tornam-se necessárias novas práticas pedagógicas, com ênfase prioritariamente nas relações étnico-raciais, com o intuito de fazer face às práticas

eurocêntricas, eivadas de preconceitos e discriminação em relação aos negros e afrodescendentes em função de uma educação eurocêntrica.

As relações étnico-raciais em nosso país são marcadas, historicamente, por profundas desigualdades socioeconômicas, haja vista a perpetuação do racismo no seio social, realimentado ao longo do tempo por diversas facetas e dissimulações como, por exemplo, o mito da democracia racial e o eurocentrismo curricular. Emerge daí a sua propagação e desdobramentos no espaço escolar, nas relações sociais, na mídia, nas artes e na literatura. Diante desse quadro geral, enfrentaremos grandes desafios para fazer valer a Lei Federal 10.639/03, em virtude da carência de docentes na área das relações étnico-raciais e, também, da parca publicação e circulação de materiais didáticos, teóricos e literários pertinentes à demanda atual, que é primar pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, sem cair nas teias enredadas pelo *racismo à brasileira* (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Reparar e repassar a nossa história tem sido tarefa primordial da escola na atualidade, principalmente, porque negros e índios têm sido os mais discriminados e essa questão deve ser abordada em nossos currículos sem mistificação, de tal forma, conforme Lopes (2005, p. 187),

[...] que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir. Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pista pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem. O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

Em “A cor ausente” (2009), Vilma de Nazaré Baía Coelho observa que

A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitimando ações amigáveis entre o conjunto de mestiços que a compõem deste modo, diminuindo as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo das reais situações vivenciadas pelo seu segmento negro (COELHO, 2009, p. 132).

Essa crença no mito da democracia racial, na convivência sem conflitos entre os diversos segmentos raciais brasileiros tem se constituído oposição à ação afirmativa racial no Brasil, porquanto se narra uma história em que se destacam a



miscigenação e a consequente ausência de racismo, discriminação e de preconceito, definidoras das relações sociais entre nós, brasileiros, até os dias de hoje, narrativa social e historicamente construída e que foi endossada por alguns intelectuais brasileiros e estrangeiros do século XX.

Todavia o mito da democracia racial encontra resistência, por sua vez, em intelectuais, como Abdias Nascimento e Kabengele Munanga, que se opõem à ideologia da cordialidade, disseminada historicamente pelas classes dominantes, entre as raças branca e negra.

Desse modo, a partir dessa linha de interpretação, torna-se imperativo que se fomente uma atitude política permanente e incisiva que vise, sobretudo, corrigir essas distorções ideológicas, fundamentadas numa visão que não ajuda a superar o racismo e o preconceito, ao contrário, inviabiliza o surgimento de um sentimento de vínculo identitário entre negros e mestiços, ou seja, dificulta que mestiços se auto identifiquem como negros, visto a forte carga de racismo, preconceito e discriminação a que são submetidos.

Segundo a visão de Munanga (1999 apud BARCELAR, 2007, p. 47), “o negro precisa ser o senhor do seu próprio destino; não mais coisa, sim ser humano; não mais espectador, e sim participante no grande jogo existencial”.

Decerto, a classe dominante brasileira ideologicamente difundiu e assentou-se num discurso que entendeu a sociedade como unirracial e unicultural e, sobretudo, harmoniosa, visão que impera, entre nós, desde o século XIX, com os objetivos de conquistar e impor a hegemonia cultural e racial, e esse discurso foi transladado da sociedade para a escola.

Se o discurso das classes dominantes encontra resistência, o que estabelece de certo modo interesses conflitantes, a escola brasileira pareceu ignorar esse conflito, o que a levou a reproduzir, consciente e inconscientemente, salvo em raríssimas ocasiões, o discurso hegemônico classista, racista, preconceituoso e discriminador.

Nesse sentido, é fundamental incorporar a ideia de que a escola é o espaço ideal, enquanto produtora do saber científico e organizado, para questionar, refletir e gerir os conflitos oriundos da sociedade, sob pena de reproduzi-los e escamoteá-los, quando uma de suas funções é contribuir com suas reflexões para a formação de sujeitos críticos e solidários, em que os pilares fundamentais se

sustentem em valores de respeito e aceitação das diversidades culturais, religiosas e culturais.

Por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana é incisiva.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

A mobilização de setores conscientes da sociedade brasileira, principalmente de intelectuais, devidamente engajados no projeto de reparação e de correção das injustiças sociais, raciais e culturais, ganhou espaço e força nos últimos anos em face do estado de direito em que vive a sociedade brasileira.

A consequência foi a decretação política de instrumentos jurídicos e de ações afirmativas que, na prática, estão se mostrando eficazes no combate ao racismo e à segregação social e, ao mesmo tempo, promovendo a inclusão social e cultural de setores da sociedade marginalizados e condenados ao esquecimento e ao silêncio durante séculos. Essas ações e esses instrumentos legais atingem e alteram diretamente não somente as relações sociais, culturais e raciais fora da escola, mas também em seu interior, como de resto dentro do sistema educacional brasileiro.

Espaço privilegiado para se promover a igualdade e eliminar todas as formas racismo, discriminação e preconceito, a escola, segundo os PCNs, possibilita a convivência de pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e religiosas e, por conseguinte, tem ela primordial responsabilidade em contribuir para a transformação da sociedade, por meio de suas ações pedagógicas e culturais, e interferir nas transformações dos indivíduos e das relações sociais.

Conforme proposta dos PCNs, “cidadania se aprende, se ensina e se vive”, e, assim, os conflitos devem fazer parte de sua ação educativa que deve mediá-los dialeticamente, apontando para aceitação dos diferentes pontos de vista dos sujeitos de diferentes grupos envolvidos em suas relações raciais, culturais e

sociais, além de reconhecer e tratar de maneira objetiva e responsável questões que envolvam discriminação racial e social.

Assim, a escola não pode e não deve privilegiar apenas uma forma de saber científico válido, e, conseqüentemente, negar as contribuições e saberes de outros grupos humanos e de diferentes lugares, como ocorrem com negros e índios em suas expressões culturais, sociais e religiosas. Torna-se imperativo que a escola contribua para a eliminação dessa visão etnocêntrica e eurocêntrica que ainda persiste em seu interior, ao elaborar metodologias e estratégias curriculares que contemplem a diversidade racial e cultural, porque somente assim será possível obstar a prática da discriminação e de preconceitos, que ainda ocorre dentro e fora da escola. E isso só será possível com a construção de discursos que contribuam para desmistificar a ideologia hegemônica das classes dominantes que desconhece e silencia a história e a cultura dos grupos étnicos raciais marginalizados.

O silêncio da escola e de suas práticas educativas quanto ao estudo e reflexão sobre as identidades negras explicam os comportamentos de discriminação racial e a conseqüente marginalização a que são submetidos os integrantes das camadas populares e negras. A estrutura pedagógica adotada na escola ainda é etnocêntrica, se bem que já houve avanços consideráveis em relação à mudança desse foco, e, por isso mesmo, torna-se necessária a inclusão educacional efetiva do negro e de sua cultura, por meio de uma pedagogia que priorize a contribuição de todos os povos para a formação da sociedade, sem que se priorize e releve nenhum grupo, ao contrário, demonstre-se a parcela de contribuição de cada um deles.

Faz-se necessária, portanto, a politização da escola na elaboração de suas práticas pedagógicas que devem ser democratizadas, no tocante ao trabalho das relações raciais, com o intuito de promover a inclusão da população afrodescendente e para que seus membros sejam capazes de se reconhecer como parte do mundo e com ele se identificando e interagindo, o que, decerto, permitir-lhes-á percepção dos mecanismos de dominação e opressão, condição para romper com as situações desfavoráveis, infligidas a eles e aos seus semelhantes.

Nesses termos, a intervenção do professor e da escola passa a ter uma postura política, ou seja, diante da realidade, o profissional da educação, no dizer de Gadotti (1998), precisa ser desrespeitoso, no sentido de questionar constantemente, isto é, repensar e revisitar suas crenças e suas práticas pedagógicas, pois, se a educação não pode mudar isoladamente a estrutura social, também nenhuma

mudança será possível sem a sua contribuição. Gadotti (1998, p. 133) reserva um lugar especial para o educador no processo de construção da sociedade ao asseverar que a intervenção do professor, como ser político, “é uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes”.

Gadotti (1988, p. 84) corrobora o intelectual e pedagogo brasileiro, Paulo Freire, ao esclarecer que a educação não pode negar a sociedade em que está inserida e a luta de classe que há em seu interior, porquanto o “avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas”. Todavia, tanto em Gadotti quanto em Freire o ato pedagógico não é reduzido ao político, entretanto eles comungam da assertiva de que a política não deve ser negligenciada na esfera educacional.

E, assim, compete ao educador politizado, segundo Gadotti (1988, p. 90),

[...] refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho.

Refazer a educação exige um novo tipo de educador e por extensão um novo tipo de escola, em que ambos promovam um projeto consciente de educação multicultural, diversa, democrática, desprovida de preconceitos e de práticas em que se prioriza apenas o pensamento eurocêntrico, quase sempre inserido na cultura do mito da democracia racial. Um projeto que tenha como realce a defesa da cultura negra, o reconhecimento do trabalho de construção da nação brasileira, realizado pelos negros que vieram procedentes das mais diversas e distantes regiões do continente africano, escravizados, e a inclusão de sua cultura, porquanto não é possível negar a importância dessas contribuições na consolidação de costumes e valores de nossa nação.

Nessa linha de raciocínio, Kabengele Munanga, na apresentação do livro “Superando o Racismo na Escola” (2005), esclarece que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não

pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

É nesse sentido que as diretrizes dos PCNs estabelecem que

[...] o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 2000, p. 32).

Sancionada em 2003, pelo então presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio da Silva, a lei 10.639 altera a LDB (1996) e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos oficiais e particulares da educação básica, ensino fundamental e médio. No parágrafo primeiro, artigo 26 A, o texto da lei afirma:

§ 1 O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Por representar uma importante alteração da Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Nacional, todas as escolas e sistemas de ensino são obrigados a cumpri-la, principalmente, por causa de sua dimensão ampla e de ação afirmativa que, por força de lei, possa fazer parte do dia-a-dia das ações pedagógicas da escola, contribuindo efetivamente para garantir o pleito dos movimentos sociais de inclusão e garantia explícitas do direito à diferença. Por conseguinte,

[...] com a lei 10639/03 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (SOUZA; CROSO, 2007, p. 21).

Todos nós conhecemos o impacto causado pela obrigatoriedade, por força da lei, de a escola promover a valorização da identidade, da memória e da

cultura negras, pois a lei é o dispositivo legal que obriga a inserção da verdadeira história da população afro-brasileira, se bem que essa questão não se limita apenas ao ambiente escolar, mas não podemos negar que a escola é um espaço adequado e privilegiado para fomentarmos esse debate e funcionar como elemento de conscientização.

Afinal, como afirma Nilma Lino Gomes, só se interfere pedagogicamente na construção da diversidade, garantindo-se o direito à educação e ao conhecimento sobre a história e as culturas africana e afro-brasileira, e acrescenta:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o/a aluno/a apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual o/a aluno/a esta inserto/a pode um caminho interessante (GOMES, 2001, p. 90-91).

Sabemos que os conflitos sociais derivam de seu enraizamento na construção histórica, e, por isso mesmo, a escola não pode resolver por si só os problemas do cotidiano, todavia reserva-se a ela, enquanto instituição, um lugar de interventora privilegiada no espaço social, como observa Nilma Lima Gomes no artigo *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*, ao afirmar que

A escola cumpre a sua função social e política não somente na escolha da metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo das novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola conseguir superar essa visão, ela compreenderá que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas e negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade (GOMES, 1999, p. 2).

Assim, consoante o que afirma Munanga (2005, p. 9), por um lado, “É fundamental [...] que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade”; por outro, torna-se imperativa a formação de professores conscientemente embasados teórica e politicamente e capazes de

interferir na necessidade de reconhecimento e de inclusão da cultura africana, no seio escolar, e ajudar a superar preconceitos e estereótipos sobre os povos negros, a diáspora e a África, visto que são eles, os professores e a escola, *a priori*, responsáveis pela implementação do tema africanidades:

[...] os educadores e educadoras podem promover momentos de reflexão e atuação social para essa ressignificação, na qual as pessoas tenham o direito de ser quem são trazendo consigo sua história, a ancestralidade e o entorno, sem constrangerem-se por isso, cientes de que cada ação humana, por mais simples, diz respeito a um todo muito maior, no qual somos um, e onde o produto desse ato é fruto das escolhas que fazemos ao conduzir nossa própria vida (SOUZA, 2010, p. 156).

É inegável que um olhar crítico sobre o espaço escolar revela que ela reflete no seu cotidiano o modelo de desenvolvimento excludente, adotado pelo Brasil ao longo da história, já que sua prática pedagógica se limita, no mais das vezes, em reproduzir mecanismos de dominação e de resistência na transmissão de valores culturais e sociais, reforçando práticas em que se revelam posturas de preconceito, racismo e discriminação, pois,

[...] a educação constitui-se em um dos principais mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

O nosso Trabalho de Conclusão Final, TCF, engaja-se nessa perspectiva, isto é, pretende subsidiar a escola na construção de uma prática pedagógica crítica e política que vise, sobretudo, e, principalmente, romper com qualquer possibilidade de manutenção de práticas reprodutoras das ideologias dominantes que vão de encontro à formação de um aluno autônomo e crítico, capaz de perceber as contradições do espaço social em que está inserido.

Torna-se, portanto, indiscutível que a inserção da literatura afro-brasileira no interior dos currículos de língua portuguesa, de certo, contribuirá para a construção de um novo homem, capaz de compreender a diversidade cultural e racial, os mecanismos de discriminação racial contra o negro e afrodescendentes, desde que a escola exerça uma prática promotora de reflexões críticas, capazes de

construir sentido rumo à emancipação e à valorização da diferença e da diversidade, isto é, fazendo aflorar de maneira significativa e positiva a pluralidade, a diferença, e a singularidade de cada um dos indivíduos.

A introdução da história e da cultura africana, por meio da literatura afrodescendente, decerto, ajudará a contribuir para a construção de um sujeito crítico, capaz de interpretar o seu presente por meio do conhecimento da história de seus antepassados, num diálogo entre a memória e o tempo presente, na descoberta de textos de escritores que tematizam a história dos africanos e afrodescendentes sem estereótipos, e, nesse sentido, a literatura, por ser abrangente, favorece a descoberta de sentidos para a construção de uma cidadania livre de preconceitos.

A literatura, que tem como função social promover a percepção das contradições da realidade em que o homem está inserido, por conter, pela sua natureza, elementos de outras formas culturais e artísticas, possibilita ao leitor o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto aos temas abordados, e, envolvendo, especificamente, a história do afro-brasileiro, ela contém uma força de representação que afeta saberes e concepções fomentadas pela realidade. Como observa Barthes (2004, p. 23), a arte literária “tem a força da representação e ela é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real como objeto de desejo”.

Embora entenda como enorme ganho político das comunidades negras a promulgação da lei 10.639/03, Zilá Bernd (2011, p. 3) observa que a falta de previsão quanto à questão da formação do professor, para torná-lo capaz de promover mudanças em sua prática docente, por meio da efetivação dos conteúdos das disciplinas envolvidas no ensino da cultura afro-brasileira, foi um pecado, visto que, em sua opinião, “os cursos de formação de professores não foram modificados e, com isso, a grande maioria dos professores não tem a capacitação necessária para se adaptar às mudanças curriculares”.

É inegável que a promulgação da lei 10.639/03 constituiu-se num grande passo rumo à reparação das desigualdades raciais, sociais e culturais, visto que, no interior da escola, há a possibilidade de construção e de apreensão do conhecimento sobre as relações de desigualdades, se bem que entendemos que a lei, para ter eficácia plena, precisa de uma escola e de um professor devidamente comprometidos com o propósito de mudança. Sabemos que, mais do que nunca,



hoje, é responsabilidade direta do professor e da escola criar meios que tornem possível uma convivência harmoniosa entre os indivíduos que formam o tecido social.

Contribuir para que seus alunos desenvolvam capacidade crítica de tal maneira que eles consigam ler o mundo e suas contradições é papel primordial do profissional da educação. Mediando e/ou provocando, o professor deve subsidiar seus alunos de ensinamentos que sejam capazes de desvendar até mesmo as relações sociais e culturais camufladas por meio das ideologias hegemônicas.

Consequentemente, fica claro que não basta a existência de leis e outras políticas de ação afirmativa. É preciso também que o professor e a escola contribuam com a mudança de sua prática pedagógica, pois, como observa Munanga,

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p. 16).

Refletindo ainda sobre os posicionamentos equivocados de alguns professores em sua prática docente que, embora não reproduzam consciente e deliberadamente os preconceitos e discriminações oriundos do espaço social, na escola, Munanga percebe que

A educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola. Problemática porque as relações entre educadores e educandos entre alunos brancos e alunos negros são também atravessados pelos preconceitos étnico-raciais (MUNANGA, 2000, p. 242).

Entretanto, por ser um espaço propício ao exercício das diferenças sociais, culturais, raciais e religiosas, a escola é por excelência um local adequado para promovermos o desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano, e, principalmente, para contribuirmos efetivamente na transformação da realidade no tocante às relações preconceituosas de diversos matizes, oriundas do espaço social.

Diante disso, nosso projeto de intervenção pretende valorizar a identidade negra, por meio da leitura literária e do ensino de literatura afro-brasileira com o objetivo de fortalecer a autoestima do estudante que se reconhece negro que, por ser vítima de racismo, de preconceito e de discriminação, acaba não dando continuidade aos seus estudos por se sentir excluído, ou seja, responsável pelo fracasso pessoal, e, às vezes, abandonando seu projeto escolar sem perceber que a exclusão tinha sido provocada pelo sistema escolar que, salvo raríssimas exceções, perpetua toda a sorte de práticas racistas, deliberada e/ou inconscientemente.

Embora haja outros conceitos de racismo, entendemos e aceitamos a conceituação de Munanga, que o define

[...] como um comportamento, uma ação que é resultado da aversão, algumas vezes ódio, para com as pessoas que têm uma pertença racial que é possível observar, por meio de traços como cor da pele, tipo de cabelo, forma dos olhos, entre outras, resultado da crença da existência de raças ou tipos humanos superiores e inferiores, na tentativa de se impor como única ou verdadeira (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 25).

Gomes (2005, p. 53) adverte para a importância em não se confundir racismo com etnocentrismo, assinalando que etnocentrismo “é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras”. Acrescenta que “os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlados”, concluindo que “o etnocentrismo pode se transformar em racismo” quando as diferenças engendram uma concepção de inferioridade biológica.

Gomes (2005, p. 39) ainda assinala que a discussão sobre as relações raciais, no Brasil, “é permeada por uma diversidade de termos e conceitos” que “revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”.

Por isso é importante refletirmos acerca de alguns conceitos que envolvem a discussão sobre as questões étnico-raciais, tais como identidade, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial e discriminação racial.

Sobre a definição do conceito de Identidade, Munanga afirma que

[...] é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre

selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos extremos, as manipulações ideológicas por interesse econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Constatamos, pois, que a identidade não é um dado natural, mas uma construção social, porquanto só se realiza na coletividade. Ao mesmo tempo, Gomes observa que

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Sendo, por conseguinte, um discurso, a identidade supõe uma igualdade, mas não elimina as desigualdades. Quanto à questão da identidade negra, Gomes (2005, p. 42) esclarece que “a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo”, acrescentando que

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

A identidade atua nos níveis simbólicos e subjetivos, mas, para a compreensão da construção da identidade negra, no Brasil, é preciso considerar, na concepção de Munanga, a dimensão política como uma

[...] tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994, p. 187).

Gomes acompanha o raciocínio exposto por Munanga, acrescentando que a identidade negra deve ser entendida

[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43).

Por conseguinte, conforme o conceito de identidade negra, o conceito de raça pode ser explicitado nos níveis simbólicos e políticos, porque somente assim podemos ultrapassar o sentido biológico de raças humanas, usado como suporte para dominação por regimes totalitários, e perceber que a ideologia histórica da escravidão e logo depois da abolição, no Brasil, da maneira como se concretizaram, constituíram-se em entrave para a inserção dos afrodescendentes no espaço social.

Por sua vez, a sociedade brasileira ao longo da história contribuiu para a disseminação de práticas segregadoras, ao desconsiderar a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos, difundindo ideias como democracia racial. Observa Gomes:

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças (GOMES, 2005, p. 49).

Sobre o conceito de etnia, Gomes (2005, p. 49) esclarece que “etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”, acrescentando que muitos intelectuais preferem usar o termo etnia “por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico”.

O preconceito racial é construído socialmente, pois ninguém nasce preconceituoso. Deve ser entendido como “um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”, segundo Gomes (2005, p. 54). Já a discriminação racial pode ser entendida “como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p. 54).

Faz-se mister que o papel da escola e dos professores, no cumprimento de sua ação educadora é não se calar diante dos preconceitos e discriminações raciais observados não só na escola, mas também fora dela. E para que sua ação tenha eficácia, torna-se peremptoriamente necessário saber mais sobre a história e as culturas africana e afro-brasileira, condição “sine qua non” para refletirmos os

preconceitos sobre os negros, o racismo e a discriminação racial, além da implementação de ações afirmativas, porque somente assim será possível superar as mazelas sociais e raciais que envolvem principalmente a população negra.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerem que conteúdos relativos à história e culturas afro-brasileira e africana sejam inclusos em todo o currículo escolar, isto é, desde as séries iniciais até a saída do aluno do ensino básico, principalmente, contemplados pelas disciplinas de literatura, educação artística e história, conforme orientação da proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – lei 10.639/03, de 2008, que afirma:

A educação, ao ser entendida como direito humano fundamental, implica que os estados têm a obrigação de garanti-la mediante sua promoção, proteção e respeito à diversidade de experiências e culturas, assegurando à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todas as pessoas, ou seja, equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (BRASIL, 2008, p. 10).

Dessa maneira, nosso Trabalho de Conclusão Final tem o sentido de fomentar a implementação da lei 10.639/03, porquanto, mesmo depois de 12 anos de promulgada, observamos que a maioria dos professores e das escolas, por desconhecimento ou negligência, não a aplica adequadamente, além de ainda necessitar de material didático apropriado para, na prática de ensino-aprendizagem, viabilizar eficientemente o processo de construção de um aluno crítico, autônomo e consciente das questões relativas às desigualdades sociais, culturais, raciais, fomentadas no interior das relações sociais e, no mais das vezes, reproduzidas no interior da escola.

## **2.2 – O conceito de literatura afro-brasileira**

Por meio da leitura e do ensino da lírica afro-brasileira, no ensino básico, este Trabalho de Conclusão Final apoia-se no conceito, ainda em construção, esboçado por Eduardo de Assis Duarte (2010), que, ao definir literatura afro-brasileira, destaca cinco critérios:

1 – A temática – contempla textos que tenham temas relativos ao negro, que poderiam girar em torno das narrativas históricas dos africanos na diáspora brasileira e do enaltecimento dos feitos heroicos de resistência de personagens reconhecidamente negros, como Zumbi e Ganga Zumba. A temática pode ainda contemplar “as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade”. Adverte, contudo, que “a adoção da temática afro não deve ser considerada isoladamente e, sim, em sua interação com outros fatores, como autoria e o ponto de vista” (DUARTE, 2010, p. 123).

2 – A autoria – critério questionável, pois não considera apenas fatores biográficos e fenotípicos com as dificuldades inerentes ao que é ser negro no Brasil. Para exemplificar o que chama de negrismo, que, de acordo com a terminologia, define a mera utilização da temática negra, conforme acontece com alguns estudiosos, como Benedita Gouveia Damasceno que, em seu livro *Poesia negra no modernismo brasileiro*, 1988, defende uma literatura negra de autoria branca, e do escritor Jorge de Lima que faz uso da temática em *Poemas negros*. Duarte refere-se, também, à produção poética de Castro Alves que, “apesar do epíteto de “poeta dos escravos”, sua obra não se enquadra na literatura afro-brasileira” (DUARTE, 2010, p. 125). Há casos, entretanto, em que os autores não se auto definem como afrodescendentes, se bem que seu projeto literário possa ser definido como tal - referência à escritora Marilene Felinto. Duarte conclui afirmando que “é preciso compreender a autoria não como um dado ‘exterior’, mas como uma *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2010, p. 126).

3 – O ponto de vista – indicador da visão de mundo autoral e o universo axiológico vigentes no texto, diante disso, segundo Duarte,

[...] a ascendência africana ou a utilização do tema são insuficientes. É necessária ainda assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população (DUARTE, 2010, p. 127).

Dessa maneira, temos a assunção de um ponto de vista afro-brasileiro, em que, conforme Duarte,

A adoção de uma visão de mundo própria e distinta da do branco, à superação da cópia de modelos europeus e à assimilação cultural imposta como única via de expressão. Ao superar o discurso do colonizador em seus matizes passados e presentes, a perspectiva afro identificada configura-se enquanto discurso da diferença e atua como elo importante dessa cadeia discursiva (DUARTE, 2010, p. 30).

4 – A linguagem – para Duarte (2010, p. 131), a visibilidade do texto afro-brasileiro se configura na linguagem, isto é, “já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de resignificação que contraria sentidos hegemônicos da língua”. Considerando que literatura é sobretudo linguagem, o texto literário é marcado por uma construção discursiva que tem finalidade estética, o que faz o trabalho com a linguagem predominar sobre outros valores inseridos no texto, mesmo que esta linguagem tenha que romper com os códigos vigentes e hegemônicos.

5 – O público – o autor literário afro-brasileiro se vê como porta-voz de uma coletividade, criando espaços mediadores entre a sua produção literária e o público que a recepcionará e, assim sendo, tem o objetivo de um público específico, que mantenha uma afirmação identitária e seja marcado pela diferença cultural. É, portanto, uma literatura “engajada”, política e fortemente ideológica, pois trata de

[...] intervir num processo complexo e num campo adverso, dada a dificuldade de se implantar o gosto e o hábito de leitura, sobretudo entre criança e jovens, em sua maioria pobres, num cenário marcado pela hegemonia dos meios eletrônicos de comunicação.  
[...] o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta voz da comunidade (DUARTE, 2010, p. 133).

Explicamos, portanto, o caráter subversivo e social da literatura afro-brasileira pela reversão dos valores cristalizados nos espaços sociais e até mesmo na escola, pelo combate aos estereótipos, o que, decerto, contribui diante da formação de um horizonte recepcional para a construção da autoestima de seus leitores.

Ao concluir o conceito de literatura afro-brasileira, Duarte reafirma o que esboçara anteriormente e que, a nosso ver, deveria se constituir no caminho de todos aqueles empenhados não só em escrever, mas também em ensinar, por meio de um projeto literário, empenhado em

[...] edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí o seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária (DUARTE, 2010, p. 135).

O nosso Trabalho de Conclusão Final contempla uma concepção pedagógica em que o professor, enquanto mediador e provocador, deverá ser consciente de que sua prática é essencialmente política, sob pena de se tornar apenas um reproduzidor da ideologia das classes dominantes.

Por conseguinte, deverá ele questionar o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e qual o objetivo de sua prática. Assim, podemos analogamente afirmar que o papel do professor de literatura afro-brasileira em muito se assemelha ao do escritor afro-brasileiro, considerados os conceitos adotados por Duarte que, somados a outros conceitos esboçados por estudiosos e escritores afro-brasileiros, comungam com a mesma visão exposta anteriormente, ressalvadas pequenas diferenças.

Também é significativa, principalmente, pelas convergências conceituais, a opinião de outros estudiosos, como Zilá Bernd, por exemplo, que elenca quatro especificidades, na apresentação de sua *Antologia de Poesia Afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*, para definir a literatura afro-brasileira:

1) a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito; 2) o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciador, assumindo as rédeas de sua enunciação; 3) a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra; 4) o imaginário corresponde ao conjunto de representações que uma comunidade tem de si mesma e mediante o qual se opera a paulatina construção identitária (BERND, 2011, p. 21).

Confirmamos, por conseguinte, pelo exposto acima, que, em *Para um conceito de literatura negra*, Bernd (1992, p. 13) já esboçava um conceito que “se alicerça nas constantes discursivas das obras”, e, assim, “não será apenas a utilização de uma temática negra (o negro como objeto), nem a cor da pele do escritor (critério epidérmico) que caracterizariam a existência de uma literatura negra”, pois, em sua perspectiva, a caracterização decorre da “emergência de um



eu-enunciador que se assume como negro no discurso literário”. Conclui seu conceito, asseverando que

A literatura negra brasileira que é negra porque exprime a experiência comum de opressão e de preconceitos sofridos por um grupo [...] A emergência de um sujeito enunciador que assume sua condição negra no tecido poético revoga o uso tradicional onde o negro era o outro, era objeto (conteúdo, tema) e não sujeito (BERND, 2011, p. 14).

Domício Proença Filho, no prefácio da antologia, “Poesia negra brasileira”, de Bernd (1992), conceitua a expressão literatura negra de duas maneiras:

Em sentido restrito,

[...] pode-se considerar negra uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracterizam por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural (BERND, 1992, p. 7).

Em sentido amplo,

Nomeia a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões específicas da condição do negro ou dos descendentes de negros, enquanto grupo étnico culturalmente singularizado (BERND, 1992, p. 7).

Tanto num sentido quanto no outro, percebemos que Domício Proença Filho (BERND, 1992, p. 7), ao se referir ao grupo étnico culturalmente singularizado, conceitua-a, vinculando-a “a elementos que não se restringem à cor da epiderme, ou seja, estende-se a traços ligados a aspectos míticos, sócio-históricos e ideológicos”.

Outros escritores, considerados afrodescendentes, também teorizam sobre a literatura afro-brasileira, como Cuti, nos *Cadernos Negros 7*, ao afirmar que

[...] a literatura negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade, enraizados na própria história do africano, no Brasil, e sua descendência, trazendo um lado do Brasil que é camuflado (CADERNOS NEGROS 7, 1984, p. 6).

Em Sanga, Cuti ergue sua pele como símbolo identitário individual e coletivo, como está ilustrado no poema *Porto-me estandarte*:

Minha bandeira minha pele/ não me cabe hastear-me/ em dias de parada/  
após um século da/ hipócrita liberdade/ vigiada/ minha bandeira minha/  
pele/ não vou enrolar-me/ contudo/ e num canto/ acabar-me de versos/  
minha bandeira minha/ pele/ ficando estou na terra/ que me pertence/ fatal  
seria desertar-me/ alvuras não nos servem/ como abrigo/ miçangas de  
lágrima/ enfeitam o país/ das procissões e/ carnavais/ minha bandeira  
minha/ pele/ de resto é gingar com os/ temporais (CUTI, 2002, p. 46).

Márcio Barbosa e Esmeralda Ribeiro, na apresentação dos *Cadernos Negros 25* (2002, p. 11), dizem, respectivamente, que “A especificidade da literatura negra brasileira recai sobre o fato de ser elaborada a partir da perspectiva do dominado e do oprimido” e que “A diferença dos poemas afro-brasileiros é a sua capacidade de dar visibilidade às marcas culturais e existenciais que identificam os descendentes de africanos no Brasil”.

Certamente, um ensino de literatura que contemple estratégias metodológicas, baseadas nos conceitos expostos anteriormente, estará de acordo com o que preceituam a lei 10.639/03 e os PCNs, pois valorizará o negro e a sua cultura, revelando sua luta de resistência, seu inconformismo, desde que chegou aqui, trazido como escravo, o que decerto dará uma nova significação ou ressignificação à história do Brasil e também à história africana, rompendo com a tradicional visão que ainda impera no espaço da escola e da educação brasileira de ensinar a história na perspectiva do colonizador e das classes dominantes.

Nesse processo de inversão e de rompimento da visão referida anteriormente, o professor pode e deve conscientizar seus alunos a construir um novo conceito de identidade para o negro e seus descendentes, visto que, ao se referir sobre a construção de identidade, Stuart Hall (2006, p. 12) constata que “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Decerto, os velhos conceitos sobre identidade estão desaparecendo e em seu lugar surgem novas identidades em decorrência das mudanças que, segundo Hall, provocam o que se chama de “crise de identidade”.

Assim sendo, o ensino de literatura africana tem como missão primordial resgatar, por meio de autores e textos significativos, a história dos negros, desde a sua origem continental africana aos dias atuais, tanto na África quanto no Brasil, refletindo todo o processo de transformação e procurando mostrar o lugar que essa história ocupou e ocupa, em nosso caso particular, na história do Brasil. Afinal de contas, “abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar

guetos, para aumentar na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar”, segundo Candau e Moreira (2008, p. 53).

Nesse sentido, as leis 10.639/03 e 11. 548/08 são incisivas no tocante ao ensino da literatura africana e o papel da escola com o objetivo de contribuir para (re) construir as identidades perdidas por séculos de dominação e exploração do negro e de seus descendentes, porquanto o espaço escolar necessita ser um lugar de diálogo, de entendimento e respeito à diversidade identitária e ao multiculturalismo.

A essência deste TCF está centrada na ideia de que o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, no ensino básico fundamental, 9º ano, por meio da literatura, colabora na implementação da lei 10.639/2003 de forma mais efetiva, porquanto, 12 anos depois de promulgada, ainda há docentes que necessitam de material didático, capaz de apresentar novas abordagens sobre a cultura e história africana e, principalmente, sobre o ser negro, visto que ainda é escassa a produção de material didático sobre o assunto no ensino fundamental e, principalmente, no 9º ano.

É imperativo que conteúdos de literatura estejam presentes no currículo da educação básica, pois, conforme Marisa Lajolo,

A leitura literária também é fundamental. É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

De sorte que o ensino de literatura é capaz de fazer o aluno-leitor refletir ludicamente sobre seus conflitos existenciais, suas ansiedades, seus desejos, já que o texto literário, no mais das vezes, sugere uma compreensão mais profunda da realidade, além de expressar uma necessidade universal e um direito dos indivíduos em qualquer sociedade, no dizer de Antônio Candido, ao ressaltar serem fundamentais

No homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p.117).

Nesses termos, o ensino de literatura afro-brasileira não corresponde somente à necessidade de se fazer cumprir a lei 10.639/2003, mas também na efetivação de estratégias que privilegiem a leitura literária na construção de identidades e no conhecimento dos direitos negados à população afro-brasileira, já que, segundo Edmilson de Almeida Pereira (2008, p. 8), “a inclusão dos valores culturais afro-brasileiros nos currículos escolares representa o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes”.

Ao focar a relação da literatura com os direitos humanos, Antônio Candido, em seu substancial e esclarecedor ensaio *O direito à literatura*, afirma:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador (CANDIDO, 2004, p. 186).

Por conseguinte, este Trabalho de Conclusão Final concebe o ensino de literatura afro-brasileira como um direito essencial do aluno e, também, a necessidade urgente de sua aplicação, em sala de aula, com vistas a contribuir para reparar e preencher uma lacuna, de há muito aberta pelos livros didáticos que, frequentemente, mantêm-se em falta com conteúdo específico sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Estimular o aluno-leitor para uma percepção do mundo em que vive e que o rodeia é uma das funções da literatura, haja vista que ela é capaz, inclusive, de conter em seu interior as outras formas culturais, visto que sua força simbólica, no dizer de Roland Barthes (2004, p. 23), modifica os saberes e as concepções da realidade, porquanto “tem a força da representação e ela é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real como objeto de desejo”.

Não há como negarmos que o ensino de literatura afro-brasileira tem muito a acrescentar, visto que proporciona ao aluno-leitor o conhecimento de si mesmo e do outro, o que decerto o ajudará a desenvolver sensibilidade para entender as diferenças culturais, sociais e étnico-raciais, por meio do estudo da

história da África, da história do Brasil e de autores que produziram e que produzem literatura afro-brasileira.

Aceitar a literatura como capaz de formar cidadãos conscientes, autônomos e emancipados, sujeitos em seu espaço social é entendê-la como um direito e uma necessidade de humanização, conforme afirma Antônio Candido:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

De sorte que a literatura e disciplinas afins, como artes, história, geografia e língua portuguesa, 9º ano, devem ter, em seus currículos, planos de aula que contemplem de maneira efetiva autores e livros que tratem, temática e criticamente, de assuntos relacionados com a cultura e história africana afro-brasileira, numa perspectiva interdisciplinar e transversal, pois, assim sendo, é possível que a pedagogia do professor contenha estratégias que privilegiem a integração de conteúdos relacionados entre si.

Ana Célia da Silva, que estudou a presença do negro em livros didáticos, constatou, na introdução do livro *Superando o Racismo na Escola*, que

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, 2005, p. 25).

Sabemos que a tendência do professor no ensino básico é sacralizar o livro didático, e, portanto, este se constitui em uma ferramenta que precisa ser manipulada com reservas, pois, em muitos casos, acaba sendo o livro didático responsável por parte constitutiva da identidade dos alunos e, no caso específico de alunos negros, pode desencadear um processo de autonegação e baixa estima, o

mesmo acontecendo com alunos brancos que, ao perceberem ser diferentes, podem reproduzir no ambiente externo à escola o comportamento de superioridade.

## **2.2 Letramento literário**

Algumas considerações de ordem teórica tornam-se necessárias no sentido de proporcionarmos melhor entendimento das propostas aqui apresentadas e, por conseguinte, a viabilização em outros contextos educacionais, já que, numa avaliação preliminar, as estratégias usadas resultaram positivamente no processo de ensino-aprendizagem, o que de certa forma representa um avanço considerável dentro do contexto em que foram utilizadas.

Assim, faz-se mister que primeiramente examinemos o que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na medida em que eles servem não só de instrumento de apoio e de auxílio às estratégias de ensino elaboradas pela prática docente, mas também de aparato teórico ao professor para entender questões que suscitem perguntas do tipo: O que ensinar? Para que ensinar e como ensinar literatura?

Nos PCNs (1998), a questão da interdisciplinaridade de língua portuguesa no ensino fundamental remete aos temas transversais e às articulações passíveis de serem estabelecidas por essa disciplina.

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 40-41).

Podemos inferir que a noção de discurso, presente nos PCNs (1998), institui o ensino de literatura, no ensino fundamental, como um saber intrínseco ao

estudo de língua portuguesa que deve estar centrado no texto enquanto organização estética, oral ou escrito, nunca usado como pretexto para outras questões.

O texto assume, por conseguinte, um papel preponderante no estudo da linguagem, visto que se configura como unidade básica do ensino, enquanto o texto literário propriamente dito, em função de suas especificidades, torna-se elemento indispensável ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, o que, decerto, contribuirá para a construção de um leitor autônomo, capaz de agir, por meio da linguagem, de maneira crítica, o que o capacita a perceber as contradições do meio social em que vive e, ao mesmo tempo, torna-o apto para intervir nas relações sociais em busca de relações calcadas em valores humanos que permitam o seu reconhecimento como pessoa livre e solidária.

Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 71), a escola e o professor têm a tarefa de “explorar, principalmente, no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação”. Portanto, a sala de aula tornar-se-á, conseqüentemente, o palco em que a relação entre professor e aluno seja marcada por um processo de interação, de debate e de exposição de ideias que permita a troca de experiências e de aceitação de opiniões divergentes e convergentes em função das leituras praticadas por ambos.

Nesses termos, a escola passa a ser um local de reflexão em que o professor, por meio de sua mediação, tem a tarefa de “organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 48), e os PCNs servem não só de instrumento de apoio e de auxílio às estratégias de ensino elaboradas pelo docente em sua prática de ensino, mas também de aparato teórico ao professor.

Sabemos, por conseguinte, que os PCNs do ensino fundamental (1998), na área de língua portuguesa, ao considerar o conhecimento social do discente, possibilitam a ele conquistar novas habilidades e, ao privilegiar o domínio da linguagem, como ponto de partida e chegada para inserção de novos conhecimentos, torna a linguagem um meio necessário ao exercício da cidadania, porquanto “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de (re)ações” (BRASIL, 1998, p. 20).

De sorte que compreendemos língua e literatura como uma unidade, aos termos como centro o discente cidadão, visto que a noção de discurso dos PCNs nos leva a entender que tanto para a leitura quanto para a escrita o papel da literatura está em proporcionar ao aluno o contato com diferentes discursos, emitidos em espaços e tempos distintos, mas que por meio do diálogo entre os mais diferentes textos que circulam socialmente, quer sejam canônicos ou não, modifiquem-se a cada nova leitura ou produção, visto que “o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 27).

Entretanto, o texto não deve ser usado pelo professor como pretexto para abordar outras questões, pois, na construção do leitor crítico, autônomo, é fundamental que a tarefa do professor seja “explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com o seu contexto” (BRASIL, 1998, p. 71).

Percebemos, portanto, que a ideologia dos PCNs no tocante ao ensino de língua e de literatura centra seu objetivo na formação de sujeitos leitores críticos e na criação de condições favoráveis a essa formação, o que, decerto, permitirá a manifestação livre e crítica dos discentes com a mediação do professor que deve tornar a sala de aula um espaço destinado ao exercício da reflexão, ao ter como tarefa

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCNs do ensino fundamental, em suas noções básicas de discurso, aproximam língua e literatura, mas essa noção de linguagem é ampliada no ensino médio, com a definição de que

[...] a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir [...] destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (BRASIL, 2000, p. 5).



Fica claro que é dever do professor e da escola subsidiar o aluno com estratégias que lhe possibilitem ter domínio da linguagem em suas múltiplas particularidades, manifestações e especificidades, numa dinâmica interativa, além de proporcionar, também, um ambiente e espaço favoráveis à argumentação para que, a partir de pontos de vista contraditórios e diferentes, professor e aluno sejam capazes de criar novas formas de articulação e rearticulação do pensamento. Nesses termos se situa a importância do ensino de literatura, em que

[...] o gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais. Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência. Tal exercício pressupõe a formação crítica frente à própria produção e a necessidade pessoal de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo (BRASIL, 2000, p. 9).

Podemos, por conseguinte, afirmar que o ensino de literatura que contemple essa concepção vai ao encontro do que preceituam os parâmetros curriculares nacionais, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, porquanto permite ao professor associar de maneira significativa o texto literário ao seu contexto e, principalmente, à história da literatura, dentro de uma visão de conjunto, e, nesses termos, o aluno tende a crescer, amadurecer e desenvolver de maneira crítica e reflexiva, por meio da apreensão da linguagem em suas múltiplas manifestações.

A estrutura organizacional da escola deve girar “em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2000, p. 72). Fica claro que a atuação do professor deve ser pautada pelo sentido de mediador e que o conhecimento do aluno seja produzido dentro de um processo de interação que envolva também a comunidade em que ele está inserido e, consequentemente, o saber tende a ser produzido coletiva e socialmente.

A noção de letramento literário está inserida explicitamente no texto das Orientações Curriculares, em que fica claro que a intermediação da escola e do professor centra-se em proporcionar o contato prazeroso e de livre arbítrio do aluno com o discurso literário, com o objetivo de levá-lo a conhecer as especificidades dessa linguagem que dão forma ao pensamento e à ideologia de seus autores, estes

situados em espaço e tempo históricos definidos, para depois aprofundar o estudo da história da literatura e de seus estilos de época.

Em consequência, o ensino da literatura deve privilegiar a troca de experiências leitoras realizadas pelo professor - este um motivador e também um leitor privilegiado por ter um repertório literário consolidado - e pelos alunos, em constantes trocas de experiências, haja vista que, como sujeitos sociais, também possuem suas preferências leitoras, ideias formadas, permitindo discussões sob pontos de vistas diferentes, contudo tendo como ponto de referência e de partida o texto literário, já que este é construído por vozes de outros sujeitos ideológicos que utilizam a literatura como um objeto social.

A leitura de um texto literário e uma interpretação substancial, consciente devem emergir de um estudo que leve em conta a estrutura organizacional do texto e de sua coerência interna, esta como consequência das escolhas lexicais, das relações estabelecidas entre as palavras, de sua ideologia ou ideologias, do contexto histórico e de produção.

Por conseguinte, o aluno-leitor se constrói como sujeito, pois não se limita apenas em decodificar a forma do texto, mas avança no sentido de chegar a uma interpretação, considerando a sua formação social e ideológica, confrontando ou aproximando com o posicionamento dos autores dos textos lidos com a mediação do professor.

Na perspectiva acima, Rildo Cosson adverte que o professor, ao propor uma atividade com textos literários, deve entendê-la como geradora de experiências capazes de promover uma identidade leitora, levar o aluno-leitor a posicionar-se diante da obra, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos, e não como conteúdos para serem avaliados, porque somente assim é possível diagnosticar avanços e dificuldades dos alunos.

Por isso é fundamental o encontro do aluno-leitor com o texto, enquanto experiência estética, o que se configura em letramento literário que deve começar na escola, já que

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Dessa maneira, a leitura de obras e de textos literários tem um papel transformador, porquanto proporciona ao aluno-leitor um diálogo com diferentes tipos de textos e o leva a superar dificuldades e limitações, o que, decerto, contribuirá na construção de um sujeito crítico e socialmente integrado.

A construção do aluno-leitor, todavia, só será possível, se o professor colocar em prática o que preceitua Ricardo Azevedo:

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Na perspectiva descrita acima, a leitura proporciona ao aluno-leitor adquirir uma formação intelectual sólida e socialmente emancipadora, mas o papel do docente torna-se fundamental, nesse processo, para evitar leituras aleatórias e desvinculadas de um objetivo coerente com as estratégias que possam promover a ascensão do aluno-leitor a um patamar de amadurecimento, não somente como leitor, mas também como pessoa, e, dessa forma, ele terá um maior conhecimento do mundo e do seu próprio.

Regina Zilberman (1993, p. 35), ao refletir sobre o ensino de literatura, enfatiza o caráter transformador da leitura que deve estar, com a mediação do professor, a serviço da construção do leitor crítico, em que se depreende que “a leitura é necessariamente uma descoberta do mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”.

Por conseguinte, a mediação do professor nesse processo, ou seja, entre aluno-leitor e textos literários, deve estar intrinsecamente relacionada com alguns pressupostos metodológicos, como, por exemplo, o planejamento de estratégias que privilegiem os conteúdos básicos interligados de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Essa é a condição “sine qua non” do ponto de vista da metodologia para atingirmos alguns dos objetivos da educação: transformar e emancipar os sujeitos que chegam à escola.

Magnani diz que,

[...] se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores (MAGNANI, 1991, p. 104).

Já Kleiman, ao se referir às estratégias elaboradas pelo professor, denominado por ela como “agente de letramento”, ou seja, aquele que “concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade”, chama a atenção para o caráter político do profissional pedagógico, comprometido com o ato de letrar e, nesses termos, afirma que

Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política. O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para o que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Deduzimos, portanto, que a atividade pedagógica do professor, principalmente, suas estratégias, seus planejamentos e seus projetos de letramento, não é e não deve ser neutra, mas prioritariamente política e, por isso, é preciso que, antes de tudo, ele se pergunte e se interrogue quanto à finalidade e aos objetivos de sua prática. Por quê, para quê (quem) e como são interrogações que devem ser feitas constantemente pelo professor. Por conseguinte, não é ética e nem politicamente correta a atuação do professor que pauta sua prática pedagógica obediente a uma educação que apenas reproduz os valores sociais, mesmo sabendo que o sistema educacional é estruturado para reproduzi-la e não para transformá-la.

Segundo Moacir Gadotti, em *Pedagogia da práxis*, “a educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende” (GADOTTI, 2010, p. 74).

Paulo Freire (1980, p. 87) já assinala que a leitura deveria levar o sujeito a “organizar reflexivamente o seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”.

Consequentemente, o professor não precisa esforçar-se para compreender a dimensão social e política de sua prática e dela não pode,

absolutamente, afastar-se sob pena de contribuir para a formação de sujeitos autômatos e alienados.

Já Magda Soares (2000, p. 75), ao refletir sobre a dimensão social do letramento, define-o como dependente “essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social” para em seguida concluir que “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, por que ler e escrever”.

Assim, tanto Freire quanto Soares ressaltam a importância do professor, enquanto “agente do letramento” para usarmos a denominação de Kleiman (2005), na organização de estratégias de ensino que norteiem sua prática pedagógica que deve se voltar prioritariamente para a formação de um sujeito que exerça a escrita e a leitura nas diversas situações sociais que precisam enfrentar e se deparar e, nesses termos, é imperativo que o professor ensine literatura que privilegie a construção, por parte do aluno-leitor, do conhecimento sobre a obra e sobre o texto e que contribua também para este adquirir habilidades que lhe permitam o uso efetivo do ler e escrever.

Partimos do pressuposto de que a literatura não se esgota no texto, conforme afirma Aguiar e Bordini (1993), pois sua fruição implica uma interação que envolve autor, texto e leitor, e o ensino e o trabalho com o texto literário devem respeitar e entender seus elementos específicos e imanentes, num primeiro momento, para, depois, de maneira gradativa e dialética, ir além da leitura das linhas e das entrelinhas. “O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso, sufocar-se a autonomia da obra”, asseveram Aguiar e Bordini (1993, p. 86).

É nos aspectos anteriormente expostos que Cosson nos fala de letramento literário:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2009, p. 120).

Portanto, podemos perceber que a leitura literária, entendida nesses termos, é um substancial coadjuvante para que o aluno-leitor torne-se um sujeito letrado e, por conseguinte, capaz de incorporar à sua existência experiências e conhecimentos. Assim, o letramento literário ocorre quando se proporcionam ao aluno-leitor, em suas atividades de leitura, condições para que ele possa encontrar sentidos, formular hipóteses e contrapor suas ideias e sua visão de mundo às extraídas do texto e creditadas ao seu autor, pois, na visão de Cosson (2009, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Antonio Candido (1995) em seu texto *Direito à literatura*, do livro *Vários escritos*, ao refletir sobre a correlação entre direitos humanos e arte, com especificidade à literatura, tematizou o papel da arte numa sociedade burguesa capitalista e rigidamente estratificada, em que os direitos essenciais do homem, como necessidades do tipo de moradia, saúde, segurança, liberdade de expressão e educação, não são observados e garantidos e, por isso mesmo, causam desorganização social e pessoal.

Candido (1995, p. 240) percebeu o papel humanizador da literatura ao asseverar que, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”.

Por conseguinte, ele cria o conceito de literatura socialmente engajada, um veículo de combate, em que alguns não têm acesso a ela, não por incompetência, mas por falta de oportunidade, e é nessa linha de reflexão que solicita a literatura como necessidade elementar ao homem que não pode e não deve ser privado do acesso a ela. Arremata, ponderando que “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos” (CANDIDO, 1995, p. 242).

Mas isso não deve ser motivo para que a literatura seja abordada apenas pelo viés político e sociológico, ou seja, como pretexto, ao contrário, enfatizam-se também os aspectos essenciais do texto literário, sem os quais a literatura perde sua especificidade.

Nosso Trabalho de Conclusão final tem o objetivo de contribuir com o letramento literário afro-brasileiro, na educação básica, e nossas estratégias metodológicas têm sido uma alternativa viável em nossa prática pedagógica e, por diversas oportunidades, temos elaborado planos de aula que contemplam o texto poético como prioridade, considerando a sua natureza estética e a diversidade de temas abordados tanto pelos autores canônicos quanto por aqueles que estão fora do cânone.

Por conseguinte, temos privilegiado frequentemente o gênero lírico com resultados satisfatórios em função das estratégias elaboradas, que visam, como objetivo final, não só à fruição prazerosa dos seus elementos estéticos, mas também e, principalmente, à possibilidade de proporcionar ao aluno o seu envolvimento com os temas dos textos lidos com a sua própria experiência existencial, emergindo desse encontro, desse envolvimento entre aluno e poesia sensações contraditórias, convergentes e somatórias, que com a mediação do professor permitem extrair conhecimentos em que todos são beneficiados.

Moises adverte, quando for o caso,

[...] para a necessidade que temos de nos municiar do máximo possível de informações a respeito da língua, da cultura, das circunstâncias históricas e da biografia do escritor, para que isso nos habilite a apreciar a poesia em causa, no sentido genuíno de degustá-la adequadamente, isto é, com um mínimo de consciência do que se degusta e do modo como isso se dá. O texto e o contexto (MOISES, 1996, p.15).

A escolha do gênero lírico apoiou-se em Todorov (1980) que conceitua a poesia lírica por meio de quatro funções: 1 – ornamental, que está relacionada com a organização da linguagem, em que o poeta sempre busca um efeito estético; 2 – afetiva, que enfatiza os efeitos emotivos do poema, a sua subjetividade sentimental, em que o poeta procura pateticamente os efeitos sentimentais e afetivos; 3 – simbólica, que está relacionada ao uso das palavras no seu sentido simbólico, isto é, na capacidade de exprimir o indizível, ou seja, de realizar as funções dos contrários, de ter valor intrínseco, de não ser restrito a um sentido único; 4 – sintática, que prega a coerência e a unidade entre os diferentes planos do texto, isto é, a importância da organização linguística do poema e a valorização dos aspectos fônico, gramatical e semântico, devidamente integrados, para a formação do sentido.

A conceituação do gênero lírico por Todorov põe a poesia em lugar privilegiado no processo de letramento e, assim, resta ao professor explorar todos esses aspectos, principalmente, os relacionados com lirismo, subjetividade e sentimento, por ser comum entre as pessoas a crença de que a função da poesia é traduzir e/ou comunicar sentimentos, como amor, a amizade, a perda, a beleza da vida. Assim, embora a força dos sentimentos seja intensa na poesia lírica, não podemos esquecer que seu estudo não se resume a esses aspectos, porque o texto poético é também uma organização linguística, a arrumação inovadora das palavras que lhe confere com eficiência e beleza o conteúdo subjetivo.

O Trabalho de Conclusão final privilegiando a literatura, gênero lírico, com objetivo de promover letramento, ganhou substancial sugestão de Cosson (2009) que propõe uma sequência básica, composta de quatro etapas, assim denominadas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas, mais adiante explicadas, foram desenvolvidas a partir de algumas adaptações, mas sem perdermos a sua essência.

### **2.3 Literatura e hipertexto**

Reconhecemos a necessidade de o professor promover a leitura literária através de hipertextos, nas aulas de língua portuguesa, realizando uma abordagem interdisciplinar e englobando, em âmbito geral, o maior número possível de gêneros textuais, visto que o aluno convive com eles cotidianamente em suas práticas sociais, principalmente aquelas que estão inseridas nas tecnologias digitais e na Internet, pois este século é marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, o que de certa forma fez aparecer uma geração de estudantes dependentes de toda a sorte de aparelhos eletrônicos, suscitando conseqüentemente a necessidade de inclusão, não somente do aluno, mas também do professor no universo tecnológico.

Integrados, professor e aluno, no âmbito da prática ensino-aprendizagem, no sentido em que ambos sejam considerados letrados digitalmente, isto é, sejam conhecedores das práticas mais elementares dos recursos computacionais, digitais e da internet, é possível a eles trabalhar o letramento literário, e, no caso em questão, a lírica afro-brasileira, como prática cotidiana e curricular do ensino de literatura e língua portuguesa, em todo o ensino básico, isto é, desde o quinto ao novo ano.



Modernamente já falamos de multiletramentos, visto que o aluno é um nativo digital, isto é, aquele que nasceu cercado pelas tecnologias e o professor, um imigrante digital, por causa de sua velha postura de transmissor de conhecimento, quando o educando prefere interagir. Por conseguinte, é imperativo que o professor promova estratégias que privilegiem a integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs), para que se desenvolvam competência e autonomia do estudante e do professor, aquele, enquanto usuário, este, enquanto mediador.

O universo da internet é muito amplo e diversificado e bastante fértil para o hipertexto ser tomado como elemento pedagógico por suas especificidades, se bem que as suas características tenham suscitado muitas discussões sobre sua eficácia no ensino-aprendizagem da leitura, literatura e produção de texto, em consequência das mudanças ocorridas pelo seu uso e pela quebra dos paradigmas de produção e de recepção, nas atividades do escritor e do leitor, respectivamente. Uma dessas mudanças reside na forma de se navegar no hipertexto em relação ao modo de leitura no texto impresso. Essa questão envolve a caracterização de que um hipertexto

[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LEVY, 1993, p. 33).

Tecnicamente, podemos aplicar a definição de Levy ao hipertexto impresso, e, nesses termos, se desvincularmos o conceito de hipertexto da WEB, mas aceitando as diversas inter-relações feitas pelo leitor, percebemos a semelhança com o conceito, expresso por Koch (2002), de que “todo texto é um hipertexto”. Essa definição revela que o leitor, ao ler um texto impresso, faz os mesmos percursos da leitura de um hipertexto, ou seja, ao buscar informações e procurar sentido para o que está lendo, executa um constante movimento de idas e vindas, partidas e chegadas. Mas Koch (2002, p. 61) adverte que “perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar”. Já Xavier (2004, p. 171) considera o hipertexto “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à

sua superfície formas outras de textualidade”. Trata-se do que ele denomina de pluritextualidade, uma forma de hipertexto por absorver diferentes aportes sígnicos.

Quando comparamos os textos impressos e digitais, há uma tendência a afirmarmos que no texto impresso a leitura é linear, enquanto que no texto digital desaparece a linearidade, mas essa comparação não se sustenta totalmente, se considerarmos o que afirma Bakhtin (1992, p. 300), ao apontar para o caráter hipertextual do texto e ao afirmar que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, e arremata que “ele não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Por sua vez, a semioticista Julia Kristeva (1974, p. 74), citando os estudos de Bakhtin, nomeia de intertextualidade a relação dialógica estabelecida entre os textos, e afirma que “Todo texto se constrói como mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade se instala a intertextualidade e a linguagem poética se lê, pelo menos como dupla”. Deduzimos, então, que todo texto “empresta” de outro algum elemento na sua construção, em que se asseguram renovação e diálogo com o que já existe.

Gerard Genette, em *Palimpsesto*, ao definir hipertexto como todo texto derivado de um anterior, por transformação, chamou esse recurso de literatura de segunda mão.

Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente: *hipertextos*) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação. Dessa literatura de segunda mão, que se escreve através de leitura, o lugar e a ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. Tentamos aqui explorar esse território. Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos (GENETTE, 2010, p. 5).

Mas, nessa perspectiva, devemos pressupor um leitor competente, que já possui uma história pessoal de leitura, o que nos leva a aceitar a perda da autonomia do texto, visto que seu sentido só se completa mediante a participação ativa do leitor.

Evidentemente que a intertextualidade pode ocorrer também na recepção dos textos em que fica evidente a formação de uma rede cultural em que todos participam e, a nosso ver, o professor deve valorizar em suas práticas pedagógicas

o diálogo que se estabelece entre os diversos textos. Assim, concebemos uma leitura e um ensino de literatura que valorize as relações intertextuais existentes entre as diversas manifestações artísticas e de gêneros.

Essa noção de intertextualidade corrobora nossa proposta e o fato de que as disciplinas e outros gêneros textuais estão dialogando constantemente acaba se tornando imprescindível para o estudo de literatura no ambiente do hipertexto e, nesse caso, serve, também, como suporte à construção de um conhecimento interdisciplinar, visto que é possível articular algumas áreas de conhecimentos afins ao proporcionar ao aluno o acesso a outros textos.

É na perspectiva descrita anteriormente que podemos afirmar que a interdisciplinaridade e o estudo de diversos gêneros textuais, através de hipertextos, permitem ao professor “desenvolver o letramento pleno porque (os projetos disciplinares) expõem o aluno a vários tipos de texto em vários eventos, ou várias formas de ler um mesmo texto”, conforme Kleiman e Moraes (1999, p. 99).

A leitura de textos de diferentes gêneros, numa perspectiva intertextual, revela que se “reconhece a língua como um fenômeno de natureza histórica, cultural, social e em constante evolução”, conforme está exposto no Referencial Curricular do Ensino fundamental – língua portuguesa – do Estado de Sergipe, para o nono ano (SERGIPE, 2013, p. 81).

No tocante à literatura, corroboramos a ideia de que ela seja capaz de contribuir para o aparecimento de um leitor crítico, o que, fatalmente, o ensino de literatura terá que romper com “a velha historiografia literária, presa a dados biográficos e às características de uma determinada escola” (SERGIPE, 2013, p. 73).

As explicações anteriores deixam de maneira clara que o acesso aos hiperlinks confirma as relações intertextuais, já que nos leva a temas comuns ou não e a outros hipertextos. Entretanto é preciso considerarmos que a noção de intertextualidade e de hipertextualidade proporciona convergências e divergências, mas neste projeto aceitaremos a opinião de autores que consideram a intertextualidade uma característica da hipertextualidade.

Assim, podemos considerar o hipertexto intrinsecamente intertextual, pois sua caracterização ocorre no movimento de um texto a outros pelos hiperlinks, o que reforça a ideia de que a intertextualidade é de forma e de conteúdo por se referir a temas comuns ou diversos. Xavier (2003, p. 285) admite dois tipos de intertextualidade, uma de forma e outra de conteúdo, em que a primeira ocorre com

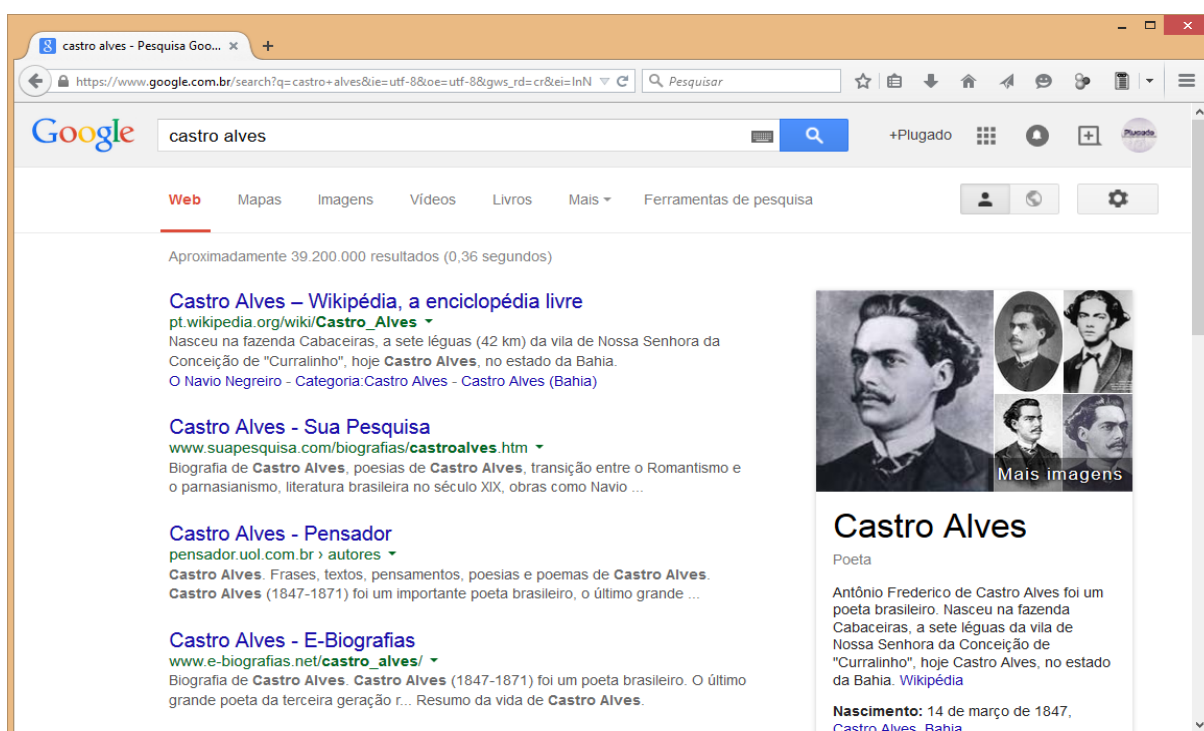
a repetição de expressões e trechos de outros textos e a segunda, por meio de uma retomada temática no interior da área de conhecimento.

Dessa forma podemos concluir que temos uma intertextualidade explícita que ocorre em casos de citação expressa do intertexto, como acontece nos discursos relatados, citações, resumos, resenhas, referências etc. A implícita ocorre quando não houver citação expressa da fonte, devendo o interlocutor recuperá-la para estabelecer o significado, como, por exemplo, nas alusões, ironia, paráfrase ou paródias.

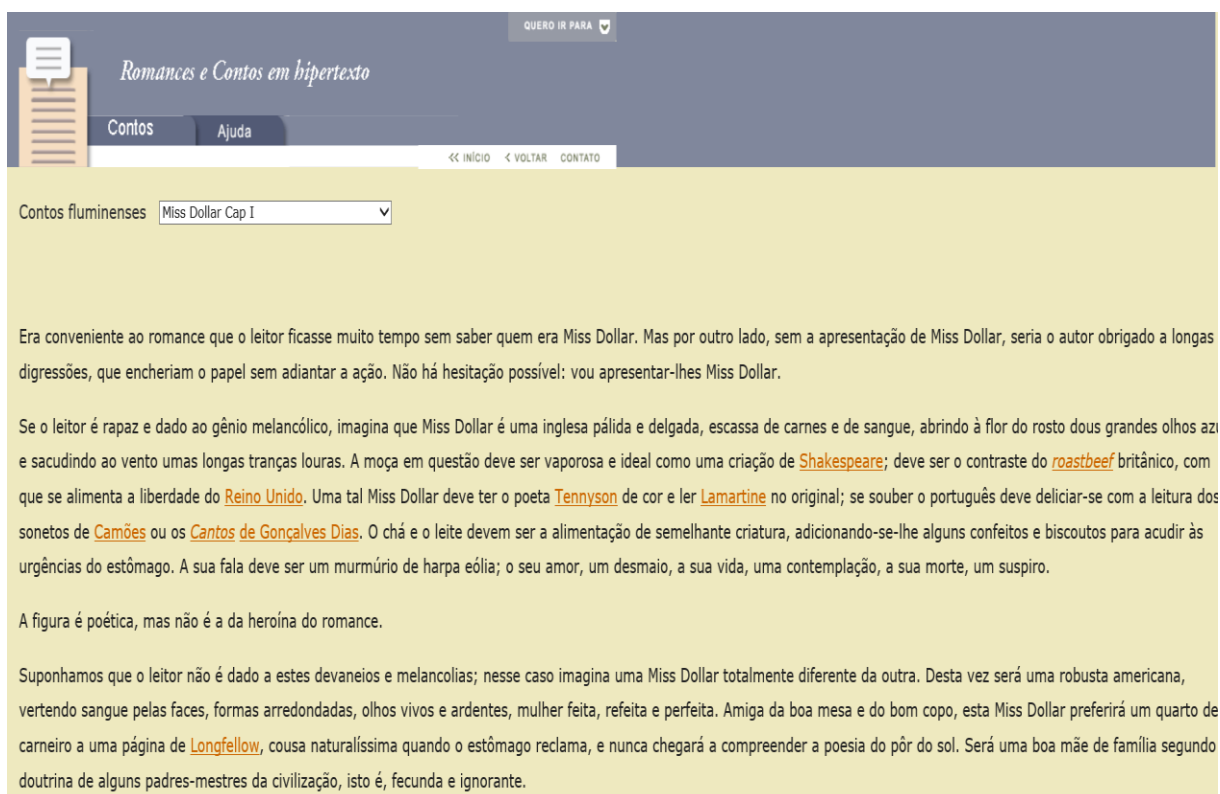
Outro aspecto importante a salientarmos quanto ao hipertexto digital diz respeito à navegação, pois o leitor encontra uma série de possibilidades para visualizar e adquirir as informações necessárias à construção de sentido que ele procura, como, por exemplo, clicar nos hiperlinks, arrastar barras de rolagem e colar, além de considerar que cada gênero textual apresenta uma forma peculiar de navegação, em que a forma de lidar com o texto no hipertexto eletrônico varia de acordo com o objetivo da leitura estabelecida pelo leitor.

Por exemplo, na Figura 1, digita-se o nome de Castro Alves na barra do Google, e logo aparece uma infinidade de links que conduzirão o hiperleitor para as informações que melhor lhe convierem e/ou até mesmo para descobertas de outras que não eram objeto de sua pesquisa.

**Figura 1 – Google**



**Figura 2 – Romances e Contos em hipertexto**



Na Figura 2, o hiperleitor pode navegar num site específico de literatura em hipertexto. Trata-se do site sobre Machado de Assis em hipertextos. Nessa figura, na janela do conto *Miss Dollar*, cap. I, o hiperleitor se depara com várias referências textuais que, ao serem clicadas, podem levá-lo às informações esclarecedoras sobre a leitura da narrativa, o que por certo melhorará o seu nível de compreensão.

Essas particularidades vão ao encontro de uma série de vantagens que o professor pode elencar em suas estratégias para trabalhar com literatura de maneira mais eficaz, atrativa e dinâmica para o aluno. Por exemplo, o hipertexto digital rompe com a forma do texto impresso, ao incorporar outras linguagens como o som e as imagens de quaisquer tipos, e possibilita acesso rápido e direto aos links que levarão o hiperleitor a outros hipertextos, além de permitir a abertura de muitas telas simultaneamente. Quanto à tão propalada autonomia que o hiperleitor terá diante do hipertexto digital, esta dependerá do hipertexto e do uso que o hiperleitor fizer dele.

As considerações expostas anteriormente, por um lado, deixam claro que a literatura encontra no hipertexto um instrumento propício para ser lida e ensinada

e, ao mesmo tempo, pela facilidade de acesso, para o aluno desenvolver sua capacidade leitora, precisando apenas que o professor inverta o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, em que normalmente impõe os caminhos para o aluno seguir, para orientar e mediar, o que, decerto, permitirá ao aluno-leitor autonomia e uma atitude crítica quanto às suas escolhas, e, por outro, pelas características intrinsecamente intertextuais do hipertexto digital, a literatura torna-se uma disciplina importantíssima para o professor elaborar suas estratégias de letramento literário e, por conseguinte, favorecer uma abordagem de assuntos transversais, o que, decerto, ampliará seu campo de atuação.

### 3 METODOLOGIA

Pretendemos com este Trabalho de Conclusão Final sobre o ensino da lírica afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino fundamental, 9º ano, formar leitores autônomos e conscientes de sua identidade cultural e étnica de matrizes afro-brasileiras e, ao mesmo tempo, capazes de respeitar e compreender a diversidade cultural, religiosa, étnica e racial da sociedade brasileira. Nesse sentido optamos pela pesquisa participante em vista da inserção do professor-pesquisador no ambiente escolar e, por extensão, na comunidade de dentro e fora da escola, onde será aplicado o referido projeto, visto que este tipo de pesquisa “implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa” (SOARES; FERREIRA, 2006, p. 96).

Os pressupostos em que se alicerçam a pesquisa participante corroboram os objetivos do TCF, na medida em que delineiam a inserção do pesquisador no ambiente estudado e a participação dos pesquisados, contribuindo com o processo de pesquisa; o estudo das situações reais do local pesquisado; e, por último, a interdisciplinaridade entre diferentes especialidades.

Ainda podemos constatar que a pesquisa participante é portadora da mesma acepção de outras expressões, como, por exemplo, pesquisa-ação, pesquisa participativa, investigação militante, intervenção sociológica, mas todas apresentam como exigência fundamental a participação de todos os envolvidos no processo de pesquisa, se bem que algumas delas apresentem diferentes formas, caso específico da pesquisa-ação, em que tanto os participantes envolvidos no processo de investigação quanto o próprio processo possuem relevante papel quanto à validade do resultado da pesquisa, conforme as palavras de Thiollent (2002, p. 21) ao observar que os participantes não são meros produtos de experimentos, ao contrário, “trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar”.

Assim, a pesquisa-ação permite que o professor pesquisador insira-se e se associe ao grupo investigado, aspecto que dá a ele uma dimensão política em função da problemática em questão, e no nosso entender essa pesquisa “caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação

coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Como o Trabalho de Conclusão Final contempla uma linha de abordagem investigativa coletiva, para atingirmos resultados positivos bem amplos, apoiamos, também, nas pesquisas narrativa e etnográfica, visto que, na primeira, o investigador pode utilizar-se de entrevistas e documentos, principalmente, além de que, ao produzirem suas narrativas, os professores podem, segundo Telles (2002, p. 108), “dar voz às suas teorias implícitas sobre as práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional”.

A segunda, ou seja, a pesquisa etnográfica,

[...] é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais funcionários e administradores de uma escola etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família) (TELLES, 2002, p. 103).

Por possuir, segundo Lüdke e André (1986, p. 14), sentido próprio, a etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, e, em educação, as autoras dizem que a pesquisa etnográfica deve preocupar-se com a aprendizagem dentro de um contexto amplo, dentro e fora da escola.

Quanto à forma de coletarmos os dados das pesquisas projetadas pelo projeto, esta se assenta nas técnicas qualitativas e/ou quantitativas e nas escolhas teóricas, ou seja, nos métodos.

A partir das revisões bibliográficas, o projeto desenvolveu-se através de etapas que envolveram professores, não só de língua portuguesa, mas também de disciplinas como história, geografia e artes, alunos do nono ano de uma escola situada no bairro Santos Dumont, na cidade de Aracaju.

O nosso Trabalho de Conclusão Final (TCF) respalda-se no *método recepcional*, decorrente da teoria da *Estética da Recepção*. O ponto principal dessa teoria é a figura do sujeito leitor, que passa a participar ativamente na construção dos sentidos da obra, uma vez que o texto literário é provido de pontos de indeterminação, de vazios que devem ser preenchidos no ato da leitura pelo leitor e suas vivências.



Hans Robert Jauss (1979, p. 103), nesse sentido, assevera que “Em todas as relações entre as funções, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* da *katharsis* mantiver o caráter de prazer”. Assim, a *poiesis*, responsável pela adesão do leitor ao texto, possibilita que ele deixe de ser um simples receptor para se posicionar como transformador do texto; a *aisthesis* abre caminho à renovação da percepção de mundo do leitor, promovendo a sua interação com a realidade e, conseqüentemente, fazendo-o tomar uma posição; e a *katharsis*, por conseguinte, solidifica o processo de identificação, possibilitando que ele, o leitor, adquira uma nova postura diante de si mesmo e do espaço social em que está inserido.

Respaldamo-nos também na teoria sócio interacionista, de Lev Vygotsky, por entendermos que o desenvolvimento da cognição do aluno se dá pela sua interação com o meio social e com o outro, possibilitando a geração de novas experiências e de compartilhamento na construção do conhecimento. O professor está nela inserido com a função de mediar a aprendizagem com estratégias que levem o aluno a se tornar independente, estimulando o seu conhecimento potencial, pois, no que diz respeito ao papel da escola e do professor, Coelho e Pisoni observam que

A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade deste aluno superar suas capacidades e ir além do seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo, criando situações, onde o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim, os registros, as observações são fundamentais tanto para o planejamento e objetivos quanto para a avaliação (COELHO; PISONI, 2012, p. 148).

De sorte que é primordial que professor tenha embasamento teórico, pedagógico e literário, para que, com a escola, não só conheça previamente seus alunos, mas também elaborem estratégias de ensino capazes de ajudá-lo a criar aptidão/competência para a leitura de textos literários, consoante a observação de Fernandes e Paula.

Formar o leitor deve considerar de início a questão do letramento. Não vivemos numa sociedade ágrafa e é comum o contato desde cedo com diferentes gêneros textuais. As limitações de ordem econômica e social influenciam, mas vêm ocorrendo mudanças significativas como o esforço para ampliar o acesso à educação infantil. [...]. Um segundo aspecto

merece nossa atenção: a mediação. Cabe ao professor a função de mediação entre leitura e o aluno-leitor. Somos nós quem traçamos objetivos claros de letramento ao selecionar textos de diferentes gêneros (FERNANDES; PAULA, 2008, p. 61 e 63).

Por conseguinte, somente alcançaremos a mediação necessária para a leitura e compreensão do texto literário entendendo o espaço do aluno e da unidade escolar onde lecionamos, o conhecimento do espaço físico e do acervo literário da instituição, bem como os materiais literários disponíveis, e em seguida compreendendo a realidade literária de sua classe, condição essencial para aprimorar o ensino de literatura.

Nesse sentido, apoiamo-nos também em Antônio Candido, que compreende o texto literário como função humanizadora, em que realça as emoções do homem para a compreensão do texto literário, asseverando:

Tanto quanto a estrutura eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte saber como o texto se forma a partir do contexto, até construir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos (CANDIDO, 1972, p. 804).

Considerando os conhecimentos prévios dos alunos no tocante à literatura e leitura, Guinski (2008, p. 93) destaca o papel do professor na formação contínua de seus alunos-leitores. Para ela, “o professor deve estar ciente de que, em virtude da agitação das cobranças do nosso cotidiano, as pessoas não conseguem se dedicar a uma atividade sem que percebam um retorno, de qualquer nível”. A autora ainda discorre sobre o ensino e a literatura, tendo em vista o texto literário como um excelente elemento pedagógico para o ensino em sala de aula. Em suas palavras:

O texto literário é um material de excelência pedagógica comprovada no ensino de cultura e língua materna e estrangeira, desde que bem aproveitado. O objetivo da escola é habilitar o sujeito à escrita e à leitura, bem como propagar conteúdos considerados básicos na formação educacional, porém, não é explicitado para que tipo de leitura a escola habilita o aluno (GUINSKI, 2008, p. 30).

Mais uma vez, torna-se imprescindível compreendermos a realidade estudantil e transformá-la de modo dinamizado para instigar os discentes à aptidão

literária, desenvolvendo sua criticidade no que concerne à ampliação de conhecimento e compreensão da função social da leitura e da escrita.

O método recepcional apresenta uma proposta de ensino estruturada numa sequência didática, assim denominada:

A) determinação do horizonte de expectativa – Nossa primeira ação com o objetivo de prever estratégias de ruptura e transformação, uma vez detectados os valores prezados pelos alunos, e, principalmente, levando em conta o contexto sociocultural em que estão inseridos;

B) atendimento do horizonte de expectativa – Percebidas as expectativas dos alunos em decorrência de seus valores e familiaridade com o objeto de estudo, colocamos em prática o contato com os textos literários na sequência didática, de forma que sejam satisfeitas as necessidades em dois sentidos, ou seja, tanto de nossa proposta quanto das expectativas dos alunos;

C) ruptura do horizonte de expectativa – Dando continuidade à etapa anterior, propomos agora leituras de textos mais complexos e contato com gêneros textuais que tenham semelhança temática com os textos propostos na sequência, de forma que os alunos penetrem em algo novo, diferente, mas que não revelem insegurança em relação à abordagem que estão realizando;

D) questionamento do horizonte de expectativa – Nessa etapa, desenvolvemos entre todos os alunos reflexões em que comparamos as duas etapas anteriores. É o momento em que há uma interação reflexiva e comparativa entre o saber constituído dos alunos, resultado de suas práticas sociais e culturais, e o saber agora em construção, de sorte que a discussão em grupo retome as dificuldades vindas das etapas anteriores;

E) ampliação do horizonte de expectativa – Foi o momento da tomada da consciência das alterações e aquisições, tanto individual quanto coletivamente, isto é, em grupos, obtidas no contato com a literatura, por meio das quais, com nossa mediação e provocação, os alunos se sentiram seguros e ávidos pela busca de novos textos e gêneros textuais em busca da construção de novos conhecimentos.

O Trabalho de Conclusão Final respaldou-se também na metodologia de Rildo Cosson (2006), que, ao esclarecer o sentido do termo letramento, aplicado à literatura, guarda a ideia de um leitor que não apenas “decifre” a obra, mas também perceba as leituras realizadas como um aspecto essencial à sua formação. Sua

fundamentação teórica parte de Magda Soares no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2003).

A estratégia de Cosson compõe-se de duas sequências: a *básica* e a *expandida*. A primeira volta-se ao ensino fundamental, e a segunda, ao médio. Ambas são baseadas em três perspectivas: a da técnica da oficina, por sua ludicidade e caráter de aprender fazendo; a da técnica do andaime, que seria uma metáfora sobre a ideia da troca de conhecimentos entre docente e aluno; e, por último, a de técnica do *portfólio*, já que essa prática permite o registro e o encadeamento das atividades.

As proposições de Rildo Cosson (2006), partindo do ato de leitura, sugerem sequências metodológicas, que podem, perfeitamente, desde que devidamente adequadas, ser aplicadas ao ensino de literatura no primeiro grau, mas que, em nosso projeto, com algumas modificações adotamos as etapas a saber: *motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão*.

É de fundamental importância prepararmos o aluno para recepcionar o que ele lerá. Nesse sentido, a primeira etapa da sequência consiste na *motivação*, que, segundo Cosson (2006), deve anteceder todo o processo referente ao trabalho com o texto. Trata-se, portanto, de despertar o interesse do aluno pela leitura.

A segunda etapa é a de *introdução*, em que o objetivo é apresentarmos o autor dos textos que serão objeto de estudo.

Na terceira etapa fazemos a leitura completa dos textos. A mais subjetiva entre todas as outras é a quarta etapa, pois compreende a primeira atividade de interpretação dos textos, que, num primeiro momento, deve ser pessoal, para em seguida o professor, cujo papel nesse momento é de mediador, agregar informações, porém é necessário, conforme Cosson (2006, p. 121), “ênfaticamente o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor”.

A quinta etapa é o momento de contextualização, a etapa mais significativa do letramento, já que proporciona ao docente preparar um repertório de conhecimentos para seus alunos.

A contextualização é desdobrada em diversos itens, todos responsáveis por adicionar informações à leitura. Conforme Cosson (2006) nos apresenta, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente

ilimitado, mas ele indica sete contextualizações. A primeira *contextualização* é a *teórica*, a qual explicita as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra.

Depois vem a *contextualização histórica*, que diz respeito à época ou ao período da publicação do texto, em que devemos relacioná-lo com a sociedade que o gerou ou com a qual o texto se propõe abordar em suas estruturas internas.

Em seguida, temos a *contextualização estilística*, cujo papel é analisar o diálogo entre obra e o período, mostrando como uma alimenta o outro. Já a *contextualização crítica* analisa outras leituras que têm por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma.

A *contextualização presentificadora* busca a correspondência da obra com a atualidade e a *contextualização temática* define o tema ou temas expressos na obra.

Finalmente, a *expansão* busca destacar a possibilidade de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. Essa etapa pode utilizar-se de recursos como filmes, documentários, pinturas, fotografias, textos etc.

Nosso TCF não poderia prescindir das contribuições teóricas formuladas por Gomes (2009, p. 1) que propõe “um método interdisciplinar de ensino de literatura a partir das contribuições dos estudos culturais”, como forma de romper com uma metodologia de ensino assentada na cronologia da história da literatura e, ao mesmo tempo, conceber uma metodologia em que o ensino de literatura “passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais e literárias”, exigindo, pois, um leitor crítico e politizado, capaz de realizar uma leitura que dê conta não somente dos significados estéticos e sociais das obras, mas também relacione “o texto lido a suas heranças culturais”.

Assim, o método cultural de leitura literária concebe o estético e o social como aspectos inseparáveis e, enquanto prática social, contribui para a inclusão do sujeito-leitor, cujas características se aproximam de o “leitor modelo” de Umberto Eco (2003).

Ao explorar o conceito de “pertencimento identitário”, Gomes (2014, p. 65) propõe uma estratégia de leitura intertextual, em que o leitor deve revelar capacidade de contrastar e comparar opções identitárias, fundamento essencial da prática cultural de leitura.

Assim, o/a leitor/a crítico/a deve ser capaz de acessar informações textuais em tensão com o contexto social de origem da obra e de sua recepção na atualidade. Esse movimento duplo do/a leitor/a para o passado e para o presente renova os significados do texto por meio da revisão histórica da literatura, pois a recepção crítica atualiza tais sentidos. Mas, antes de interagir com a coleção de intertextos que a prática cultural de leitura demanda, o/a leitor/a deve ser capaz de identificar qual a temática que o texto aborda e as especificidades que ela traz quanto às representações identitárias (GOMES, 2014, p. 66).

Por fim, o Trabalho de Conclusão Final respaldou-se também na metodologia elaborada por Cereja, denominada *O dialogismo como procedimento no ensino de literatura*, em que o autor adverte:

[...] todas as opções metodológicas de ensino de literatura apresentam vantagens e desvantagens e que o mais conveniente é avaliar qual dessas possibilidades é mais pertinente a cada escola e ao seu projeto pedagógico, levando-se em conta, evidentemente, o corpo de professores e de alunos, as propostas oficiais de ensino etc. (CEREJA, 2005, p. 162).

A primeira proposta do autor é organizar o ensino de literatura por meio de *unidades temáticas* para, a partir delas, confrontar autores e gêneros que tenham temas afins. Mas, segundo Cereja (2005, p.162), a dificuldade de realização dessa proposta “reside na falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido”.

Organizar o ensino por meio dos *gêneros literários* é a segunda proposta de Cereja, que adverte

Nesta hipótese de trabalho, também seria preciso criar sequências didáticas, de modo a adequar os gêneros e suas especificidades à realidade da sala de aula: a idade e o perfil do aluno, o tempo escolar, o interesse maior ou menor por determinados gêneros etc. (CEREJA, 2005, p. 163).

Cereja (2005, p. 163) apresenta ainda duas propostas de ensino que tomam a diacronia como referência, em que, segundo ele, “a sequência histórica seria o ponto de partida para o estabelecimento de relações e cruzamentos com outros períodos da literatura e da cultura”, em que o aluno poderia estudar literatura de trás para frente ou vice-versa.

Por último, Cereja apresenta uma proposta de ensino para o aluno do segundo grau, mas que pode ser adaptada para o primeiro grau, que

[...] busca uma saída que visa conciliar os impasses entre sincronia e diacronia. [...] isto é, que aproximem textos e autores de diferentes épocas, com vistas à observação do tratamento dado a certo tema, gênero, tradição, uso da linguagem etc. (CEREJA, 2005, p. 164).

A metodologia de Cereja é importante para os propósitos de nosso TCF, porquanto perpassa nele a visão de formar leitores de textos literários.

Neste sentido, o texto literário deve ser não só o objeto central das aulas, mas também abordado com base em pelo menos duas dimensões: as de suas relações com as situações de produção e de recepção – nas quais se incluem elementos do contexto social do movimento literário, do público, da ideologia, etc., conforme a visão de Antonio Candido – e as de suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin (CEREJA, 2005, p. 161).

O Trabalho de Conclusão Final privilegiou o método recepcional, todavia se respaldou também nos pontos de convergência entre as quatro metodologias, anteriormente descritas, principalmente no tocante à concepção de leitor que pretendemos construir e à concepção de letramento que pretendemos viabilizar por meio da leitura e do ensino da poesia afro-brasileira.

Dessa maneira, o nosso TCF decorre de um projeto de intervenção desenvolvido em sala de aula, na sala de vídeo e no laboratório de informática, por meio de grupos formados por alunos do 9º ano, com a mediação do professor-pesquisador, em uma Escola Estadual, localizada no bairro Santos Dumont, em Aracaju.

O bairro Santos Dumont situa-se na zona norte da capital, limitando-se ao norte com os bairros Cidade Nova e Soledade; a leste, com o Dezoito do Forte; a oeste, com Bugio e Jardim Centenário; e, ao sul, com José Conrado de Araújo. É um dos bairros mais populosos de Aracaju e um importante centro comercial e residencial, abrangendo redes de supermercados, bancos, escolas estaduais, municipais e particulares, oficinas automotivas e diversificados setores de serviços. O bairro, contudo, ainda carece de mais ações do poder público, no tocante à segurança, ao lazer, à saúde e à educação. Os aparelhos públicos de serviços sociais ainda são poucos diante de seu enorme contingente demográfico.

O Colégio Estadual, onde se desenvolveu o projeto de intervenção, reformado recentemente, dispõe de uma sala de vídeo, de um laboratório de informática com um número de computadores bastante reduzido, mas conectados à

internet com WI-FI. Entretanto alunos e professores possuem, em sua maioria, computadores e celulares com acesso às redes sociais. O colégio ainda tem uma biblioteca pequena, mas razoavelmente provida de títulos de autores nacionais, contudo bastante deficiente quanto ao número de livros e/ou filmes e vídeos com temas centrados especificamente na cultura e história africana ou afro-brasileira.

Desenvolvido em seis etapas, o projeto iniciou-se no mês de julho de 2014 e seu término ocorreu no mês de maio de 2015, com a elaboração de um material didático sugestivo para aplicação no ensino de literatura lírica afro-brasileira, primeiro grau, devidamente testado na turma de nono ano, tendo como instrumento do texto literário o hipertexto.

Na primeira etapa, procedemos a uma pesquisa histórico-literária, principalmente, através da internet, com o objetivo de elencar artistas e escritores afrodescendentes (anexos A, C e D) que pudessem ser considerados construtores de uma cultura afro-brasileira, ou seja, comprometida com uma visão que projetasse o negro e seus descendentes como protagonistas de sua história. Esses autores, numa perspectiva interdisciplinar e intertextual, são escritores, artistas plásticos, cineastas, compositores e cantores, principalmente. No tocante à literatura afro-brasileira, o projeto de intervenção interessou-se por poetas canônicos e não canônicos. O critério de escolha dos poemas e de seus autores encontra-se delineado no corpo do projeto.

Na segunda etapa, fizemos um encontro presencial e local, ou seja, nas dependências da Escola Estadual, para explicar os objetivos do nosso projeto de intervenção e proceder a entrevistas com os professores de história, geografia e artes e os alunos do nono ano sobre a temática a desenvolvermos. A seguir, fizemos entrevistas informais, quando demos questionários a eles, abordando questões da temática abordada e informações a respeito do projeto em que eles estavam sendo convidados a se envolverem (anexos E, F e G).

Na terceira etapa, tivemos encontro com o professor de língua portuguesa da turma escolhida, nono ano, e, na oportunidade, ele tomou conhecimento dos detalhes do projeto e foi incitado a se envolver ativamente, dentro das propostas interdisciplinares e eventos transversais, além da elaboração de propostas curriculares quanto ao tema do projeto. Além dessas discussões, fizemos com ele entrevistas informais e ele respondeu a questionários elaborados pelo pesquisador, também, sobre os temas em questão (apêndice E).



Na quarta etapa, os alunos do nono ano, turma de 25 alunos, e nós, o professor pesquisador, reunimo-nos nas dependências do estabelecimento, oportunidade em que discutimos sobre os temas abordados pelo projeto e sua execução em sala de aula, sobre as leituras preferenciais deles, sobre manifestações artísticas diversas e que fossem do agrado deles, os alunos, além de preferências sobre comportamentos sociais, culturais e raciais.

Esse passo de *determinação dos horizontes de expectativa* é importante para a preparação do material de intervenção pedagógica, pois nos permite conhecer a realidade social do aluno, seu horizonte de valores, que poderá ser alterado e/ou ficar inalterado diante dos textos poéticos apresentados.

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não será dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 87).

De sorte que o aluno alvo do método recepcional, na prática, precisa revelar-se familiarizado com alguns conceitos básicos, tais como receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação.

Também entrevistamos informalmente alguns deles e aplicamos questionários. Nesse encontro, os alunos discutiram situações econômicas e sociais, principalmente quanto à questão do uso de computadores e outras tecnologias em suas casas (apêndices F e G).

Na quinta etapa, em duas aulas, de 50 min. cada uma, procedemos a nossa observação - pesquisador - e do professor de língua portuguesa do estabelecimento convidado para aulas de literatura afro-brasileira através de hipertextos, devidamente elaboradas por nós, professor-pesquisador, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico, sendo que essas aulas tiveram objetivos de atender ao horizonte de expectativas, em que viabilizamos aos alunos a experiência com os textos literários e não literários, de forma que eles pudessem sentir-se satisfeitos não só com os temas abordados, mas também com as estratégias apresentadas por nós, pesquisador.

Ainda nessa etapa, também, em duas aulas de 50 min. cada, fizemos a ruptura do horizonte de expectativas, por meio de uma abordagem mais complexa dos textos em questão, de maneira que os alunos não se sentissem inseguros e rejeitassem as experiências. Em seguida, procedemos à análise comparativa das experiências de leitura, em que questionamos o horizonte de expectativas.

Finalmente, ocorreu a ampliação do horizonte de expectativa em que os alunos perceberam que a leitura dos textos não correspondia apenas a uma tarefa escolar, mas a uma leitura pessoal do mundo ao seu redor.

Os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 90-91).

No final das aulas, o professor de língua portuguesa e os alunos receberam questionários a respeito do desempenho dessas aulas para aprendizagem e para aproveitamento pelos demais professores em suas respectivas disciplinas.

Finalmente, na sexta etapa procedemos a materialização do projeto de intervenção com textos escolhidos pelos alunos e por nós, professor pesquisador, distribuídos em temas, através de hipertextos em *Power Point* e conectados à *internet*, e depois apresentados por meio de seminários, cujos resultados serão analisados a seguir por nós, professor pesquisador, cujos objetivos já foram devidamente explicados no corpo desta dissertação. Os textos poéticos colocados à disposição dos alunos estão elencados no apêndice A. Ressaltamos que a presença de um poema de Jorge de Lima, *Essa negra fulô*, na relação de dez poemas, deve-se a nossa intenção de confrontá-lo parodisticamente com o poema, *A outra negra fulô*, de Oliveira Silveira. Os demais gêneros textuais estão dispostos nos anexos I e II.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O produto final decorrente de nosso projeto de intervenção contempla doze aulas de 50 min. cada, em *Power Point e conectados à internet*, em que os textos poéticos, geradores do tema afro-brasileiro, a partir de sua disposição em computadores, possam ser lidos e interpretados, por meio de nossa mediação e provocação e por meio do uso e manuseio de links e nós, configurando desse modo o ambiente hipertextual. Isso é consequência, portanto, do que foi feito e observado nas etapas descritas no capítulo anterior. Essas aulas funcionam como mote para a interação dos alunos, visto que, pelas características interativas do hipertexto, os discentes podem traçar seus próprios caminhos de aprendizagem, principalmente, por meio da relação intertextual entre os textos propostos com outras manifestações artísticas e fatos históricos. Assim sendo, o professor pode ampliar o tema estudado inicialmente através das relações textuais e semânticas com outros textos, sem perder, contudo, o objeto central, o texto literário, conforme assevera Cereja (2005, p. 201) que “na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho”.

No século XXI, o número de artistas e escritores afrodescendentes, comprometidos com uma visão que projeta o negro e seus descendentes como protagonistas de sua história, cresceu decisivamente, conforme podemos comprovar na lista de poetas, prosadores, artistas plásticos, compositores, músicos, cineastas e atores negros, conforme disposto, respectivamente, nos anexos I e II, muitos deles sugestionados pelos próprios alunos do 9º ano, depois de assistirem a filmes e documentários e terem pesquisado, na internet, músicas, poemas, artes plásticas etc.

O grau de envolvimento com as atividades, na primeira etapa, foi satisfatório, o que contraria o senso comum que afirma serem os alunos alienados e que não leem e não pesquisam. Demonstraram eles grande capacidade de relacionar intertextual e interdiscursivamente poesia, filmes, artes plásticas e música. Foi evidente a capacidade dos discentes de compreender o diálogo entre as diversas manifestações artísticas, tanto do ponto de vista temático quanto textual.

No tocante à literatura, nos apêndices F e G, em relação aos alunos questionados sobre o tipo de texto preferido, 87,5% responderam preferir textos

curtos e 62%, sobre o gênero literário, admitiram preferir ler poesia, enquanto seis alunos responderam que gostam de ler contos. Se bem que alguns alunos demonstraram dificuldades de fazerem leitura não só de poemas, mas também de contos e crônicas, principalmente no tocante ao domínio do vocabulário, todavia com a nossa mediação muitas dessas dificuldades foram amenizadas, por exemplo, fazendo uso de ferramentas de busca na internet, como o google. Outra dificuldade apresentada por eles relaciona-se com a questão da interpretação. Superadas estas duas dificuldades, as relações intertextuais e interdiscursivas tornaram-se mais acessíveis aos discentes.

Segundo o questionário proposto aos alunos, o tema do texto é o que prende mais a atenção deles, 75%. Talvez, a preferência recaia pelo fato de o tema se relacionar com a existência social e cultura de cada um, sendo que o mesmo percentual relaciona o tema dos textos literários às letras das músicas, enquanto que cinema, pintura e fotografia tiveram 12% das relações. Os discentes envolvidos, a grande maioria tem uma preferência por músicas, já que muitos deles fazem parte de grupos de pagodes. Observamos também que quando são feitas atividades recreativas na escola, música e dança são as manifestações preferidas dos alunos. Por sua vez, a leitura de poesia, intermediada pelo professor, resultou também em dados significativos de aprendizagem, mas bem abaixo a leitura de crônicas.

Devemos acrescentar que a poesia contemporânea, por ter uma linguagem mais acessível, tem a preferência dos alunos, muito mais do que a poesia canônica. Por exemplo, poemas de Castro Alves, Luiz Gama, Tobias Barreto e outros não possuem a mesma recepção entre os alunos do que a de escritores mais populares ou não canônicos, como Solano Trindade, Cuti, Osvaldo Camargo, etc.

Questionados sobre quais as disciplinas que melhor auxiliam a compreensão dos textos literários lidos, 62,8% apontaram língua portuguesa, enquanto 25% disseram que era história. Decerto, os professores de língua portuguesa e história são mais aptos a desfazerem as dúvidas, isto porque, a literatura relaciona-se intertextualmente de maneira mais evidente com estas duas disciplinas. Nestes termos, o ambiente virtual, citado em várias oportunidades pelos alunos, facilita a compreensão através dos mecanismos de busca, de seus nós e links. Assim, o professor apareceu para 50% dos alunos com a preferência para esclarecer as dúvidas sobre os textos lidos, enquanto que os mecanismos de busca da internet apareceram para 25% dos alunos. Observamos que, para os alunos

envolvidos nas pesquisas do projeto que resultou neste Trabalho de Conclusão Final, o professor ainda é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, mas o educador consciente e preparado intelectualmente sabe que ele deve ser um mediador, um provocador, e que a leitura de mundo não se restringe hoje ao texto escrito.

Faz-se mister, por conseguinte, que o docente oportunize os discentes a entrarem em contato com outras possibilidades de leitura, porquanto uma aprendizagem efetiva não pode e não deve prescindir do domínio dessas possibilidades, visto que “a perspectiva do multiletramento demanda atenção maior do professor quanto aos textos midiáticos aos quais, pela TV, pelo rádio e outros meios virtuais, os alunos têm maior acesso que aos textos oferecidos na escola” (PARANÁ, 2006, p. 32). Todavia, constatamos que a maioria dos alunos ainda não dispõe de maneira mais evidente e efetiva dos benefícios digitais, muitos deles só tendo acesso no ambiente escolar.

Cinquenta por cento dos alunos esperam aprender com os textos literários aspectos sociais e culturais, enquanto que 31,2% admitem que esses textos os ajudam a interpretar melhor enquanto 12,5% disseram que aprendem português. Podemos comprovar estes dados na aplicação do projeto em aulas, em que a maior parte dos alunos tem um maior desempenho na aprendizagem quando estudam interpretação, tendo como ponto de partida o tema e o assunto e nas relações intertextuais, verificando maior dificuldade na abordagem dos estudos linguísticos. Constatamos, também, que a maioria desses alunos não teve contato, desde as primeiras séries, com o texto literário, além de uma aprendizagem deficiente, em virtude de diversos fatores, no tocante ao estudo de linguagens.

Os dados acima revelam porque o desempenho dos alunos nas atividades extras sala é muito bom e essas atividades precisam ser feitas com maior assiduidade pelo professor. As aulas da grade curricular não despertam maior prazer, maior interesse e a maioria deles culpa o enfado pelo desconforto, principalmente, quando seus estudos são engessados pelo livro didático, guia do professor no dia a dia das atividades pedagógicas. Assinalam que se sentem mais à vontade em atividades que promovam participações interativas e criativas por parte deles. Ou seja, quando essas atividades proporcionam a integração do que está sendo estudado em língua portuguesa com outras áreas artísticas e de conhecimento. Para o processo de ensino-aprendizagem, esse é um aspecto

importante, porque incita o professor a rever suas estratégias, sem, contudo, folclorizar a sua prática, por meio de atividades que contemplem datas comemorativas e festivas.

Ainda na primeira etapa do projeto, foram aplicados dois questionários, apêndices G e H, aos alunos com a participação de 16 discentes que os responderam. Os dados foram significativos, pois 84,2 % afirmaram que não estudaram história e cultura da África nas séries anteriores e que, no 9º ano, apenas são vistos alguns conteúdos em história. Prova inequívoca da não observância da aplicação da lei nº 10.639/03 de forma efetiva, pois somente aparecem os conteúdos do que tratam a lei apenas em datas festivas e por meio de ações individuais de alguns professores, sem que nas reuniões pedagógicas sejam cobradas ações mais permanentes no tocante ao ensino dos conteúdos africanos e afro-brasileiros, a não ser a obrigatoriedade de se preparar atividades para os eventos relacionados ao dia 20 de novembro, o Dia Nacional da Consciência Negra, atividade prevista na legislação.

Ao estudar a questão da abordagem da temática racial pelas equipes pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, Ignácio observa que

Uma das funções do professor coordenador é fazer cumprir a Lei 10.639/03, por meio da criação de atividades que contemplem a diversidade, subsidiando os professores mediante formação continuada e com instrumentos que ampliem algumas condições de trabalho. Sendo assim, o professor coordenador orientará a formação contínua do professor e, ao fazer isso, transmitirá sua forma de compreender e interpretar o fazer pedagógico (IGNÁCIO, 2008, p. 58).

Em língua portuguesa, somente com o projeto colocado em prática por nós é que eles estão tendo oportunidade de conhecer alguns aspectos da cultura e da história africana com mais intensidade e profundidade.

Podemos constatar a veracidade da informação, ao analisarmos o livro didático de língua portuguesa, *Português, nos dias de hoje*, de Faraco e Moura, editora Leya, adotado no nono ano, para o triênio 2014, 2015 e 2016, pelo PNLD, em que somente na unidade I aparece referência à cultura afro-brasileira, mesmo assim abordando aspectos sobre como jogar capoeira, através de um texto, *Berimbau universal*, de Lorenzo Aldé e de uma canção, *Berimbau*, de Baden Powell e Vinícius de Moraes. Os conteúdos, portanto, não apontam para uma abordagem

mais substancial no sentido de estimular o discente à autoestima e ao conhecimento de seu pertencimento racial.

Questionados se sabiam a diferença entre racismo, preconceito e discriminação, dos 19 alunos que participaram dos questionários, 84,2% responderam que não e, sobre o pertencimento, 53,5% se consideraram negros, 31,5%, pardos/morenos, 10,8% se autodeclararam brancos e apenas um aluno se considerou mestiço. Essas questões poderiam ser esclarecidas com o professor de história que, sendo entrevistado por nós, professor pesquisador, narrou-nos que conteúdos sobre África somente são ministrados no oitavo ano, o que revela a descontinuidade do projeto de estudo sobre África na grade curricular do ensino básico.

Depois de ouvirem explicações por parte do professor sobre a diferença, 53% afirmaram que já presenciaram casos de racismo, enquanto que os demais disseram ter presenciado casos de preconceito e discriminação; 53% também admitiram ter sofrido casos de racismo; 31,5%, de preconceito e os demais admitiram ter sofrido discriminação ou não. Estes dados reforçam, por um lado, a necessidade de se ensinar de maneira efetiva os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, e, por outro, são reveladores que atividades extras pedagógicas não são suficientes para conscientizar os alunos para questões mais complexas como racismo, discriminação e preconceitos, além das causas e consequências dos mecanismos geradores das desigualdades sociais, culturais e étnico-raciais. Nosso projeto, por seu turno, enfoca os assuntos africanos e afro-brasileiros de maneira mais substancial e permanente, pois sugere que o professor de língua portuguesa inclua em seus planos de aula a abordagem de textos que contemplem o negro como protagonista de sua história.

Os dados dos apêndices G e H comprovam a necessidade de se ensinar a história e a cultura da África nas escolas brasileiras, não como atividades extras em datas comemorativas, mas com conteúdos inclusos nos currículos de todas as séries, desde as primeiras até as últimas séries, principalmente, em disciplinas como história, arte, geografia e língua portuguesa, no primeiro grau. No mesmo questionário, em função do contato dos alunos com aulas através de hipertextos em ocasiões anteriores, formulamos duas questões. A primeira sobre a preferência em estudar poesia no texto impresso ou em hipertexto, em que 84,2% dos alunos responderam que se sentiam atraídos quando os textos apareciam no ambiente do

computador; 79% responderam que estudar a lírica afro-brasileira em hipertextos poderia facilitar a aprendizagem deles.

Os dados comprovam o que já havíamos observado em nossa prática docente. Ocorre maior interação dos alunos com o que está sendo ensinado, quando as aulas são desenvolvidas em computadores ou em sala de vídeo, pois o dinamismo e a interação entre os textos e os ambientes virtuais e digitais são bem evidentes.

As entrevistas com os professores de história, geografia, artes e língua portuguesa revelou que nenhum deles estudou história e cultura da África, na graduação, e, também, não fizeram especialização e, por isso mesmo, nenhum deles se sentia capacitado para ensinar conteúdos africanos e afro-brasileiros com segurança aos alunos, conforme questionário aplicado, nos apêndices C, D, E e F, acompanhado de entrevistas informais, em que narraram o atrelamento ao livro didático, quase sempre o único material para a preparação de suas aulas. As causas e consequências envolvendo a formação desses professores são as mais variadas possíveis, mas a falta de formação do docente, durante e pós-graduação, e a falta da observância, por parte das equipes pedagógicas da escola pesquisada e das escolas de maneira geral, da aplicação da lei no dia a dia da prática pedagógica parecem-nos como os mais pertinentes, constituindo-se mesmo em entrave para o desenvolvimento de uma prática de ensino voltada para esses fins. Pareceu-nos, nas entrevistas com os professores elencados em nossa pesquisa, que eles são vítimas do engessamento a que são submetidos pelo projeto pedagógico da escola que silencia ou ignora a força da lei.

A biblioteca da escola, embora tenha uma boa quantidade de títulos de assuntos variados, também é escassa no tocante ao assunto específico de história e cultura afro-brasileira. Assim, torna-se impraticável um trabalho eficaz de letramento, quando o livro é o elemento essencial e a sua disposição aos alunos praticamente inexistente. Esta falta é suprida de maneira parcial com o trabalho de pesquisa por meio da internet, mas mesmo assim enfrentando de seríssimas dificuldades, às vezes, contornadas por conta de nossa proposta em trabalhar dentro de um ambiente virtual, tendo como instrumento o hipertexto.

O professor de língua portuguesa admitiu que o conteúdo de literatura afro-brasileira é superficial e que precisa de material em apostila para poder ensinar com mais profundidade no 9º ano. Na maioria das vezes, nos relatou o professor, o



acesso às apostilas, por diversas razões, sofre toda sorte de obstáculo. Já o professor de artes alegou que arte africana ou arte afro-brasileira somente se ensina no ensino médio. O professor de história afirmou que os conteúdos africanos e afro-brasileiros estão no livro didático do 8º ano e o professor de geografia disse que eram insuficientes no nono ano, precisando, conseqüentemente, de material extra apostilado.

Os quatro professores, de língua portuguesa, de história, de artes e de geografia, afirmaram desconhecer ou conhecer superficialmente a lei 10.639/03, mas admitiram que o ensino de história e cultura afro-brasileira contribuiria para conscientizar nossos alunos para questões relativas às diferenças e desigualdades raciais.

De acordo com o apêndice A, foram colocados em sala de aula dez textos poéticos para que os alunos escolhessem cinco que deveriam compor nossas propostas de aula em hipertexto. O apêndice B revela que 22 alunos escolheram (86%) os textos 1, *Sou, negro*, de Solano Trindade; 2, *Essa negra fulô*, de Jorge de Lima; 4, *A outra negra fulô*, de Oliveira Silveira; e com 77,2 % de escolha, os textos 5, *Banzo*, de Eduardo de Oliveira, e 8, *Sou negro*, de Cuti. Os cinco textos, temática e estilisticamente, formam o plano piloto de nossa proposta pedagógica, por meio de uma sequência didática que contempla doze aulas, cujo produto final está à disposição dos professores e demais interessados em DVD, anexo ao TCF e que apresentam as fases descritas a seguir.

### **1º fase – CONVERSANDO COM OS TEXTOS E COM OS AUTORES.**

Esta fase desenvolve-se em 2 aulas, cada uma delas de 50 min, em que, na primeira, devem ser feitas duas leituras, uma individual e outra em grupo, em que os textos poéticos sejam apresentados impressos e projetados na tela do computador e/ou data show.

O professor deve destacar alguns alunos para lerem os poemas em questão para os demais. No início da primeira aula, os alunos devem receber um roteiro de estudo que deverá ser respondido, em casa, e, na aula seguinte, entregue ao professor para discussão sobre as respostas.

O professor deve orientá-los para, na primeira aula, destacar inicialmente o vocabulário que ofereça dificuldades de compreensão e, principalmente, as figuras de linguagem que estiverem presentes nos textos. É de fundamental importância que o professor instigue os alunos para perceberem a posição da voz enunciativa

dos poemas, no sentido que sejam clareados os processos usados na construção dos significados. Discutem-se já os significados mais coerentes com o assunto e tema dos textos. Deve-se propor, por exemplo, aos alunos buscar orientações com os professores de áreas afins, como história, geografia e artes, para que eles possam entender melhor o contexto histórico dos textos e os processos intertextuais, interdiscursivos e interdisciplinares.

Nessas duas aulas, convém salientar os aspectos sonoros responsáveis pela criação do ritmo poético, num procedimento em que os alunos deverão ser os agentes das descobertas dos significados. O professor já deve sugerir nessa primeira aula a inter-relação entre o estético e o significado, como, por exemplo, a questão da linguagem usada, da pontuação, da sintaxe e da tonicidade que provocam efeitos estéticos e, conseqüentemente, no significado dos poemas.

Nas duas primeiras aulas, discutem-se os 5 textos poéticos que compõem o projeto e apresentados seus respectivos autores, seguidos da contextualização e de aspectos intertextuais. Nosso projeto enfatiza, sobretudo, o diálogo entre os textos, sejam eles poemas ou outras manifestações artísticas e de linguagem. Por exemplo, os alunos que se envolveram em nossas pesquisas demonstraram intenso interesse por música.

É de fundamental importância, nessas duas aulas, que o professor enfatize para os alunos a necessidade de pesquisas sobre os autores, em que devem ser destacadas a biografia, a bibliografia e a atuação deles enquanto intelectuais militantes na difusão da literatura afro-brasileira.

O professor deve orientá-los a pesquisar na plataforma do Youtube e nas imagens do Google, respectivamente, vídeos e imagens, como pinturas, fotografias, charges, etc, principalmente, as de domínio público. O aplicativo do Windows, Windows Live Make, é apropriado para colar, montar, acrescentar ou retirar cenas de filmes, documentários, fotos e pinturas.

Quanto aos textos, nessas aulas, o professor deve contribuir para a descoberta de assuntos e temas comuns ou não entre eles, os 5 poetas escolhidos, e outros autores que apareceram nas pesquisas dos alunos, enfatizando, principalmente, o caráter intertextual dos poemas e dos demais textos.

No final das duas primeiras aulas, os alunos deverão ter bastante informações para que seja possível a eles superarem os horizontes de expectativas, pois

estiveram em contato com informações conhecidas de seu universo cultural e desconhecidas também.

## **2ª fase – DIÁLOGO ENTRE TEXTOS, AUTORES E CONTEXTOS.**

Esta fase deve ser desenvolvida em 4 aulas, cada uma delas com duração de 50 min, todas elas reservadas à discussão das relações intertextuais e interdiscursivas, tendo como ponto de partida os 5 textos poéticos que compõem o projeto.

Em duas aulas, discutem-se as diferentes formas de diálogo entre textos, enfatizando, principalmente, os recursos de aproximação e distanciamento entre os textos, através dos diálogos explícitos e implícitos, estética e tematicamente. O professor deve municiar os alunos do conhecimento teórico e conceitual dos processos intertextuais e interdiscursivos, inclusive, com exemplos, principalmente, de paráfrase e de paródia, condição para que eles possam perceber os contrastes e semelhanças entre os diversos textos, a permanência e ruptura entre eles.

No decorrer das duas primeiras aulas, os alunos recebem um roteiro de estudo que deverá ser respondido em casa e posteriormente entregue ao professor para discussão sobre as respostas.

Na terceira aula, especificamente sequencia-se a abordagem dos diálogos possíveis entre os textos do projeto com o contexto histórico e suas condições de produção, com outros textos poéticos e com diversos gêneros textuais, estratégia já iniciada nas duas primeiras aulas.

Nesta aula, o professor deve aprofundar o caráter intertextual da linguagem, abordando especificamente como os textos dialogam entre si, de forma que os alunos sejam capazes de verificar as continuidades e rupturas, temáticas e estilísticas, que ocorrem entre os textos poéticos e outros gêneros textuais.

Na quarta aula, o professor deve expandir a abordagem das relações intertextuais entre os 5 textos poéticos, outros gêneros textuais e outras manifestações artísticas, tais como, pintura, fotografia, charges, grafites, tirinhas e música, de forma que fique bem evidente os diálogos entre eles. Esses textos, gêneros e manifestações devem ser sugeridos e insinuados pelo professor durante as aulas para que, através de pesquisa, os alunos sejam capazes de traçar o seu próprio caminho de descoberta.

### **3ª fase – INTERPRETAÇÃO DOS POEMAS: ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTILÍSTICOS E INTERTEXTUAIS.**

Serão desenvolvidas, nesta parte, 5 aulas, cada uma enfatizando-se cada um dos 5 textos poéticos que compõem o projeto, em que serão feitas análises de cada poema especificamente, contudo sem perder de vista os aspectos intertextuais que norteiam nossa proposta.

Deve ser o momento em que se configura a proposta em que o ensino de literatura não deve ser pretexto para abordagens, como gramaticais, por exemplo, mas o professor não deve perder de vista que será inútil sua estratégia se privilegiar apenas os aspectos estruturais e linguísticos dos textos estudados. Faz-se mister que o professor revele, com devido cuidado por causa do nível intelectual dos alunos quanto ao estudo de literatura, as interseções entre o estético e o conteúdo dos textos poéticos.

Nessas aulas, o professor deve constantemente dialogar com os alunos sobre o processo de construção de cada texto poético, enfatizando principalmente, a inter-relação entre os aspectos estéticos e temáticos, de forma que eles percebam o caráter inseparável de ambos.

Quanto ao estético, devem ser enfatizadas as formas externas, como as rimas e suas construções ou até mesmo a ausência delas; a metrificacão, se houve ou não; a sintaxe, se formal ou informal; o vocabulário, formal ou informal, e principalmente as construções metafóricas. Estes aspectos estéticos devem ser mostrados pelo professor de maneira que fique bem entendido que eles só terão sentido à medida que contribuirão para a construção do significado global do poema.

Em cada aula, os alunos receberão um roteiro de estudo que deverá ser respondido em casa e posteriormente entregue ao professor para discussão sobre as respostas e conclusões.

### **4ª fase – VERBALIZANDO**

Esta parte corresponde apenas a uma aula em que os alunos devem apresentar, em grupo e individualmente, relatos orais e por escrito a partir de propostas elaboradas pelo professor e relato das experiências de cada um deles com o estudo de textos poéticos afro-brasileiros, manifestações artísticas e gêneros textuais diversos, por meio dos quais fiquem explícitas as contribuições que tiveram e que terão doravante nas relações sociais em que estarão envolvidos.

O professor pode também sugerir aos alunos, dependendo das condições físicas e tecnológicas da escola, a produção de textos poéticos em hipertextos.

Por fim, sugerimos que os alunos, em grupo, realizem um vídeo, em que fiquem expostas oralmente as respostas dadas às seis questões propostas, na aula XII, no roteiro de estudos sobre os poemas e seus autores.

### **CONCLUSÕES**

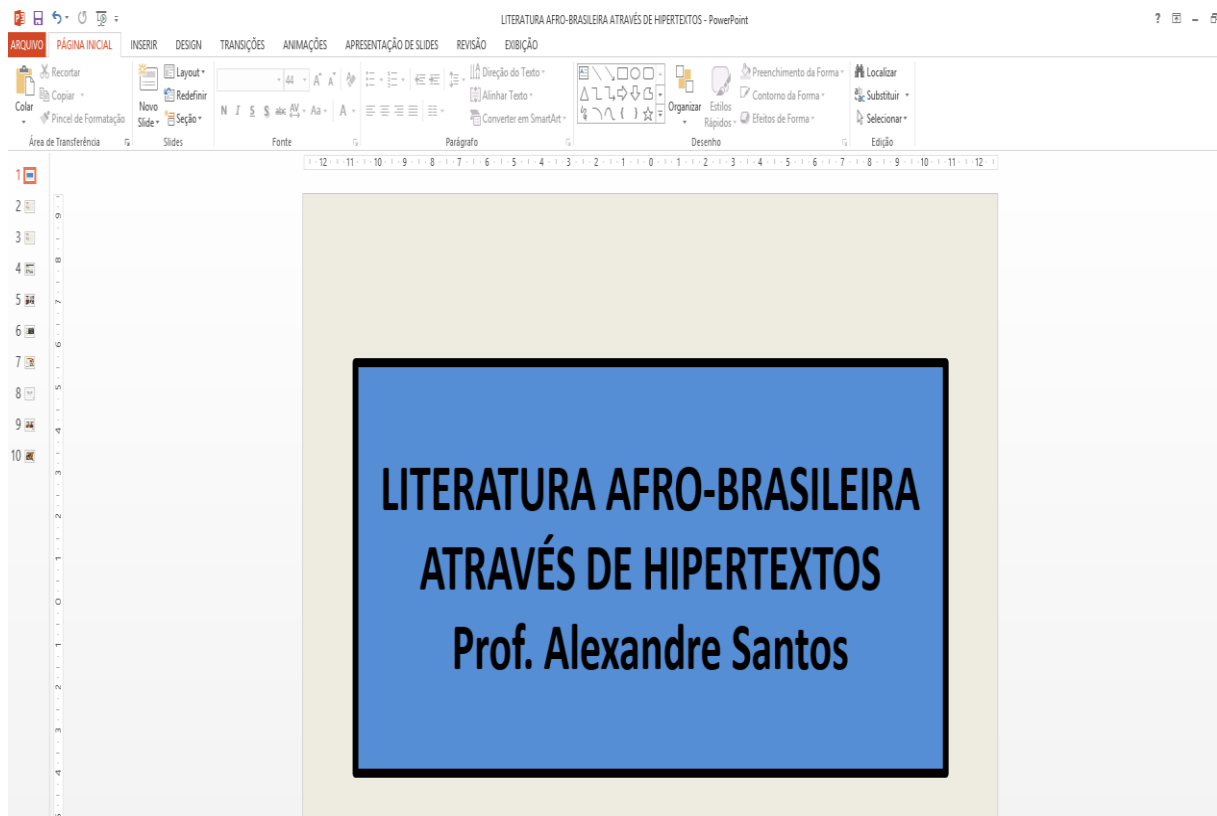
A proposta pedagógica, por meio da sequência didática descrita anteriormente, não é uma estratégia acabada, totalmente pronta, de aula com leitura de poesia afro-brasileira, ao contrário, ele se apresenta em contínua construção, em que o professor pode acrescentar e/ou retirar textos, dependendo evidentemente do propósito traçado quanto aos objetivos a atingir.

Por exemplo, durante a nossa prática pedagógica diária, são muitas as vezes em que são acrescentados e/ou substituídos textos escritos, música, figuras, fotografias, trechos de filmes e de documentários, muitos deles sugeridos pelos alunos em constante processo de pesquisa.

Assim, deixamos claro que, por não ser uma proposta engessada, acabada, o professor pode interferir em sua construção, contanto que a linha mestra da proposta seja mantida.

A seguir, alguns slides modelo de aulas ministradas aos alunos do ensino fundamental e, principalmente, do 9º ano.

**Figura 3 – Literatura Afro-brasileira através de hipertextos**



**Figura 4 – A canção do africano**

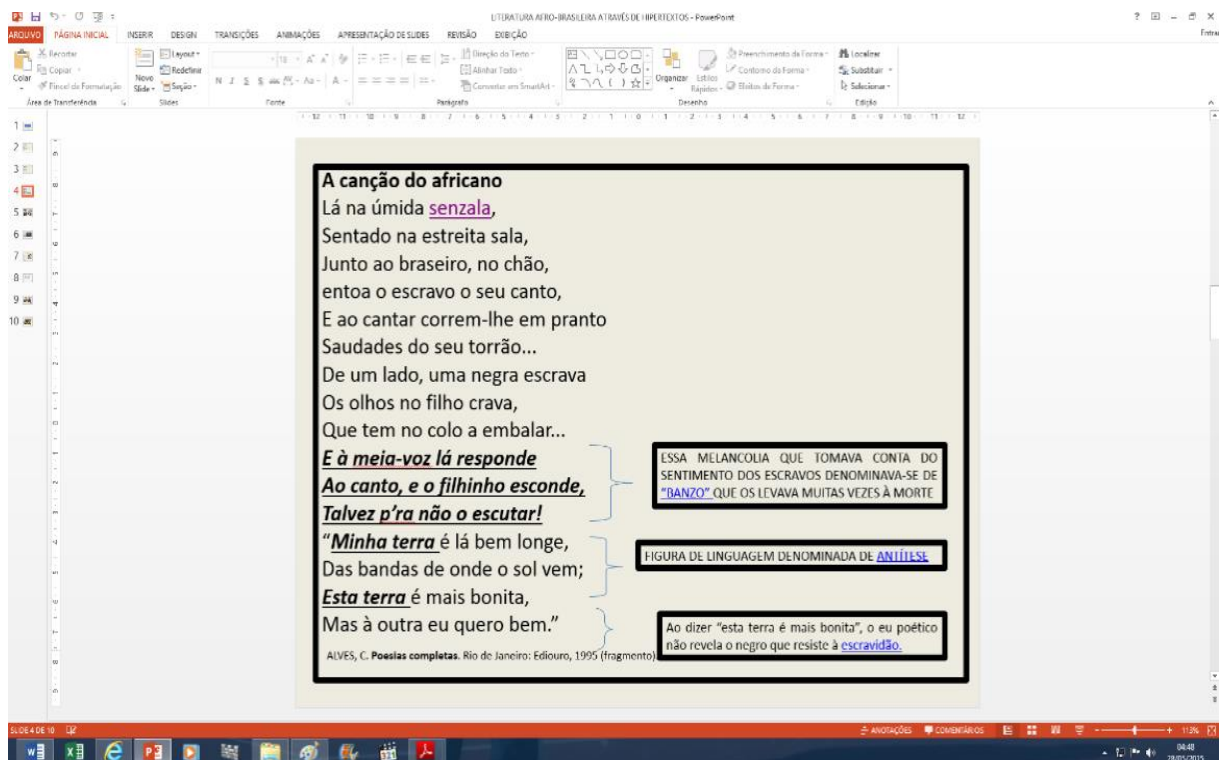


Figura 5 – Xangô

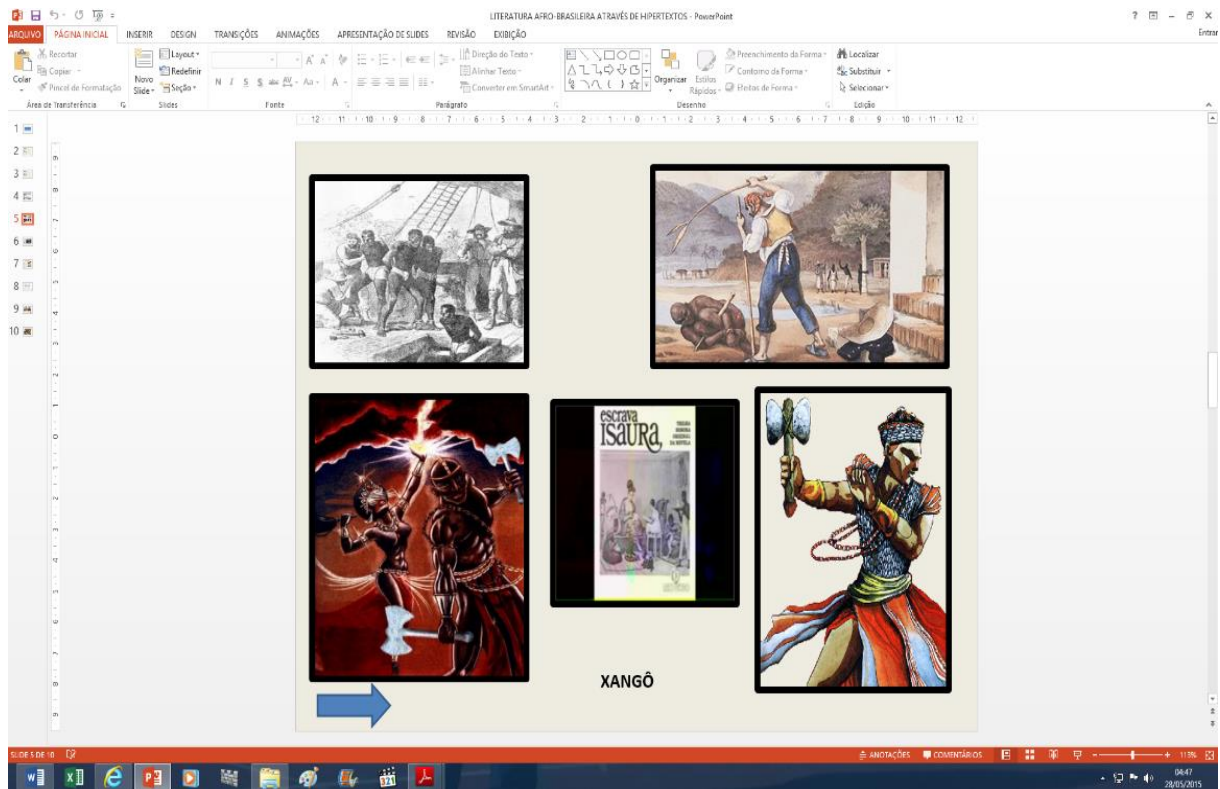


Figura 06 – Algumas palavras de origem africana

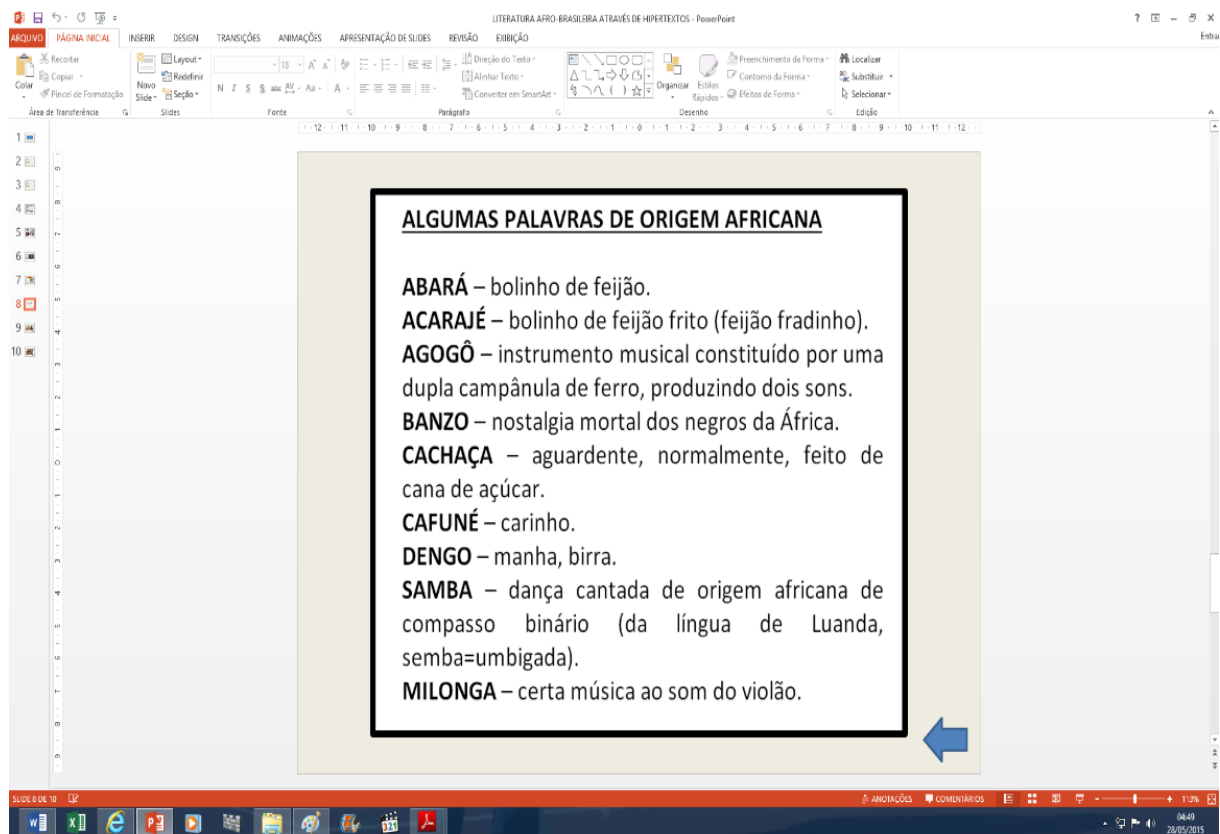
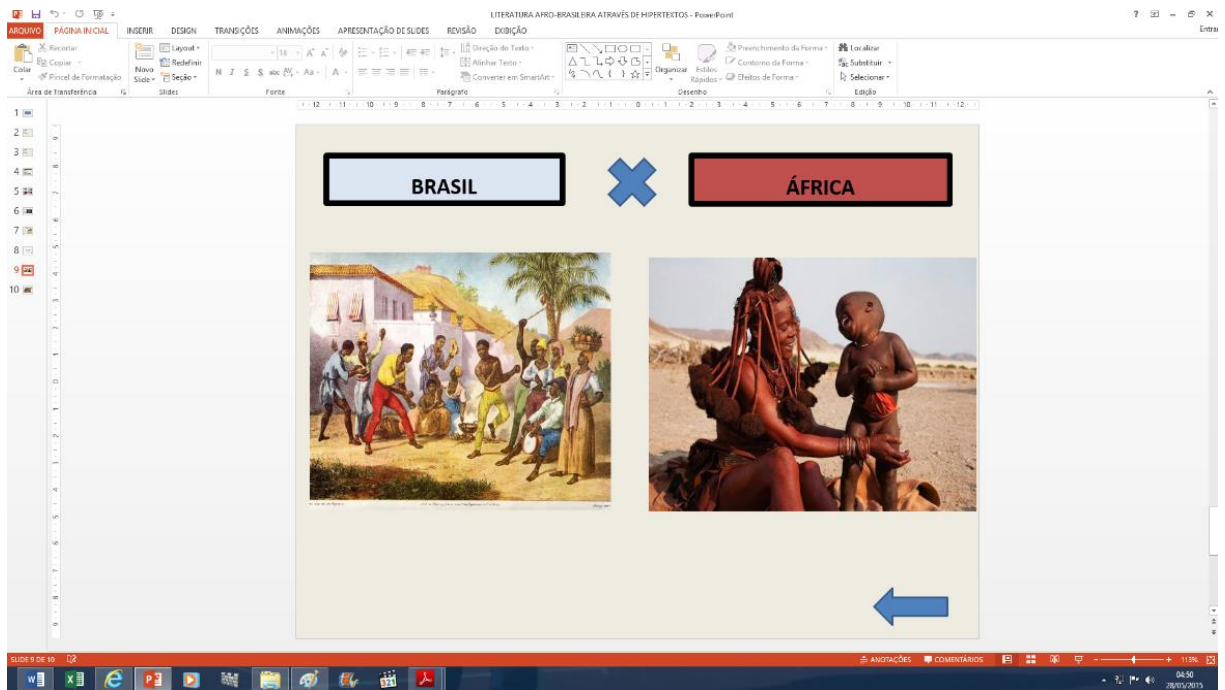


Figura 07 – Brasil X África





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso Trabalho de Conclusão Final tem como objetivo primordial apresentar estratégias metodológicas ao trabalho de letramento literário com poesia afro-brasileira, no ensino básico, por meio do instrumento digital, denominado hipertexto. Para tanto, encetamos um processo de pesquisa e de experimentação na turma de 9º ano de um colégio estadual de Aracaju, estado de Sergipe, envolvendo cerca de 25 alunos e os professores de Língua portuguesa, Artes, Geografia e História.

Os resultados que ora apresentamos, acreditamos, serem satisfatórios e deixam caminhos abertos para que pesquisadores e professores possam dar continuidade, pois a viabilidade de nosso projeto apresenta-se como um produto em construção, e, portanto, passível de ser melhorado em todos os seus aspectos.

Procuramos considerar a Lei federal nº 10.639/03, porquanto como instrumento legal, tem a capacidade de obrigar as instituições educacionais em inserir em seus currículos conteúdos que privilegiem a história e a cultura africana e afro-brasileira, como realização do cumprimento ao que a referida lei preceitua com objetivo de conscientizar alunos e professores para as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, ainda hoje existentes dentro e fora da escola.

Nosso TCF constatou que os professores pesquisados e entrevistados ainda desconhecem substancialmente a relevância da lei, mas, como dado importante, em nenhum momento refutaram a obrigatoriedade prevista. Ao contrário, revelaram despreparo pela formação que tiveram, todavia demonstraram interesse em contribuir dentro das reais condições existentes para a aplicação dos referidos conteúdos que a lei preceitua.

Sabemos que a sociedade brasileira é multicultural e que a pluralidade e a desigualdade são características cristalizadas em seu interior, e, assim sendo, a implantação de políticas afirmativas e multiculturais na educação torna-se relevante, na medida em que estimula o diálogo e atitudes que corroborem mudanças nos conceitos estereotipados que reforçam as mais diversas práticas de segregação em nossa sociedade.

A escola, por si só, não tem força para promover as mudanças que a sociedade reclama, mas, enquanto instituição responsável por assegurar o direito à educação de todos os cidadãos, tem o dever de posicionar-se politicamente contra

todas as formas de segregação, se bem que não possa assumir exclusivamente o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, embora todas essas formas segregadoras perpassem em seu interior. A família, nestes termos, torna-se uma importante aliada da escola, à medida que ela participe ativamente da educação de seus membros, envolvendo-se com o projeto pedagógico elaborado pelo corpo técnico e docente com o objetivo de proporcionar o melhor em termos de educação para os discentes.

O nosso Trabalho de Conclusão Final procura contribuir, numa perspectiva interdisciplinar, com a leitura e ensino da poesia afro-brasileira, por entender a lírica como um gênero literário bastante abrangente e facilitador para o professor trabalhar o diálogo entre textos e outras manifestações artísticas e, principalmente, porque a linguagem dos poetas afro-brasileiros, considerando o conceito ainda em construção esboçado por Duarte (2010), principalmente, aproxima-se com eficiência da realidade linguística da maioria dos alunos envolvidos com a nossa pesquisa. Além do mais, a lírica dos poetas comprometidos com uma visão politizada sobre o negro, como sujeito e protagonista de sua própria história, principalmente a lírica moderna e contemporânea, revela um alto teor de oralidade e posicionamentos críticos, o que, decerto, contribui para uma reflexão mais substancial e conscientizadora no tocante à questão do negro e seus descendentes no Brasil.

Por conseguinte, os poetas e os poemas escolhidos para o material didático final, em que propomos doze aulas através de uma sequência didática, possuem um histórico de militância e de engajamento, por meio da literatura, que os credenciam a uma abordagem crítica em relação aos objetivos propostos pelo nosso TCF quando de sua aplicação pelo professor. Justificamos a presença de Jorge de Lima, Raimundo Corrêa, Castro Alves e outros, no material didático, pela necessidade de contrapor as diversas visões de mundo e ideologias de autores que falam sobre o negro com os poetas reconhecidamente afro-brasileiros, conforme o conceito de literatura afro-brasileira explicitado anteriormente no corpo deste trabalho dissertativo.

Assim, para vencer as resistências que ainda persistem no âmbito das escolas, a formação profissional e intelectual do professor da educação básica é de fundamental importância, pois somente com o seu preparo, é possível o docente administrar essas questões, pois trabalhar os conteúdos históricos e culturais

africanos e afro-brasileiros é condição essencial para o educador cumprir o seu papel de transformador da sociedade, e, para que esse objetivo seja atingido, requer uma atuação coletiva, em que professor, coordenadores pedagógicos, direção, familiares e comunidade estejam envolvidos, condição para romper com o isolamento com que se desenvolvem algumas iniciativas e práticas pedagógicas no interior da escola.

Promover a leitura e o ensino da poesia afro-brasileiro por meio de hipertextos é a proposta de nosso projeto que entende ser o universo midiático não só atrativo, mas com grande recepção por parte da maioria dos alunos e, por isso, mesmo percebemos que o hipertexto se constitui um recurso didático capaz de auxiliá-los na assimilação e entendimento dos conteúdos, no desenvolvimento de novas práticas de leitura, condição esta para a formação de um leitor autônomo, capaz de construir o seu próprio percurso de leitura dentro do texto e assumir suas próprias decisões e escolhas, tendo o professor como mediador.

Na aplicação experimental de nosso projeto que resultou neste Trabalho de Conclusão Final, percebemos o estímulo dos alunos no desenvolvimento de pesquisa e na busca de novos conhecimentos, na interação dos conteúdos da poesia afro-brasileira com outras manifestações artísticas, num processo intertextual que alia as teorias do texto impresso com uma diversidade de recursos semióticos proporcionados pelo ambiente virtual. Evidentemente que os poemas trabalhados não podem ser abordados de maneira uniforme, visto que em cada texto é possível e necessário se fazer adaptações para que os objetivos sejam atingidos.

A seguir, apresentamos algumas demonstrações de ambientes hipertextuais criados para serem desenvolvidos durante uma sequência de doze aulas, já testadas durante processo de experimental de nosso projeto, que podem ser aproveitados pelo professor que se dispuser a colocar essas estratégias pedagógicas em prática.

Nessas aulas, os 05 poemas escolhidos para compor a sequência didática são analisados em diálogo com outros poemas, com diversos gêneros textuais, e também com músicas, cinema, documentários em vídeos, etc., todos eles interligados através de links e nós, marcas em azul, conforme se pode comprovar nas figuras abaixo.

Figura 08 - ambiente virtual em sequência

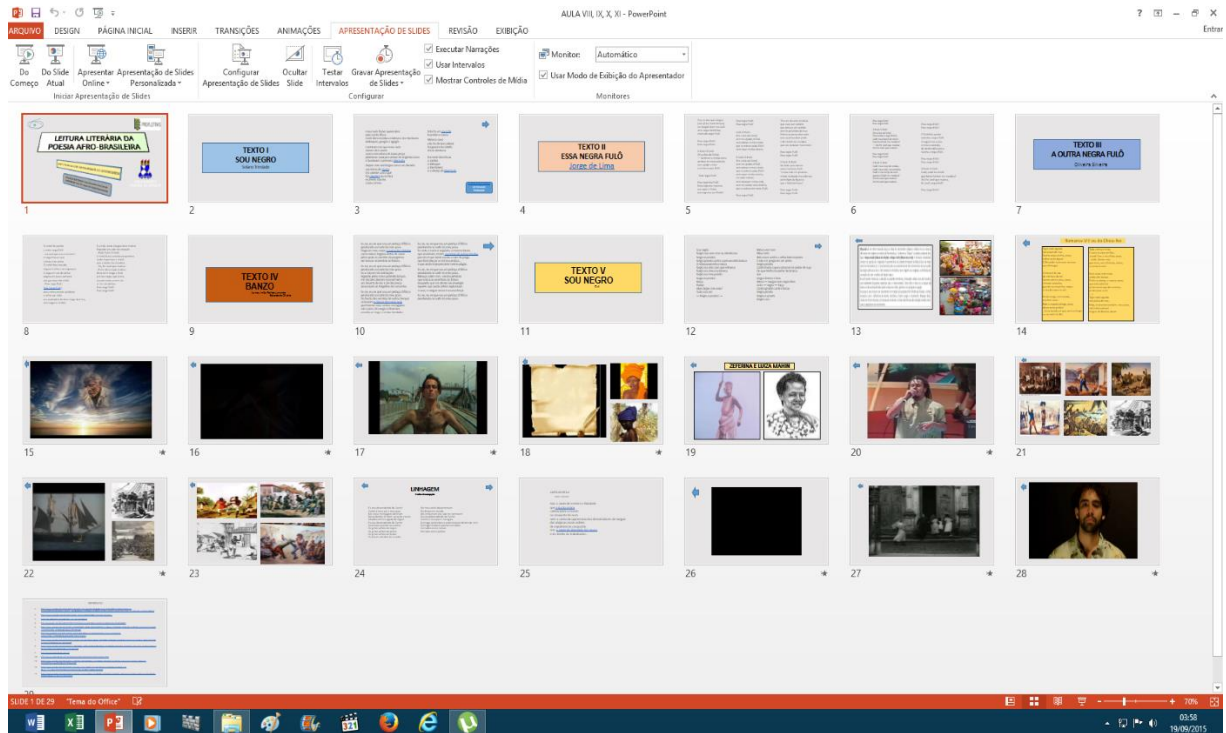
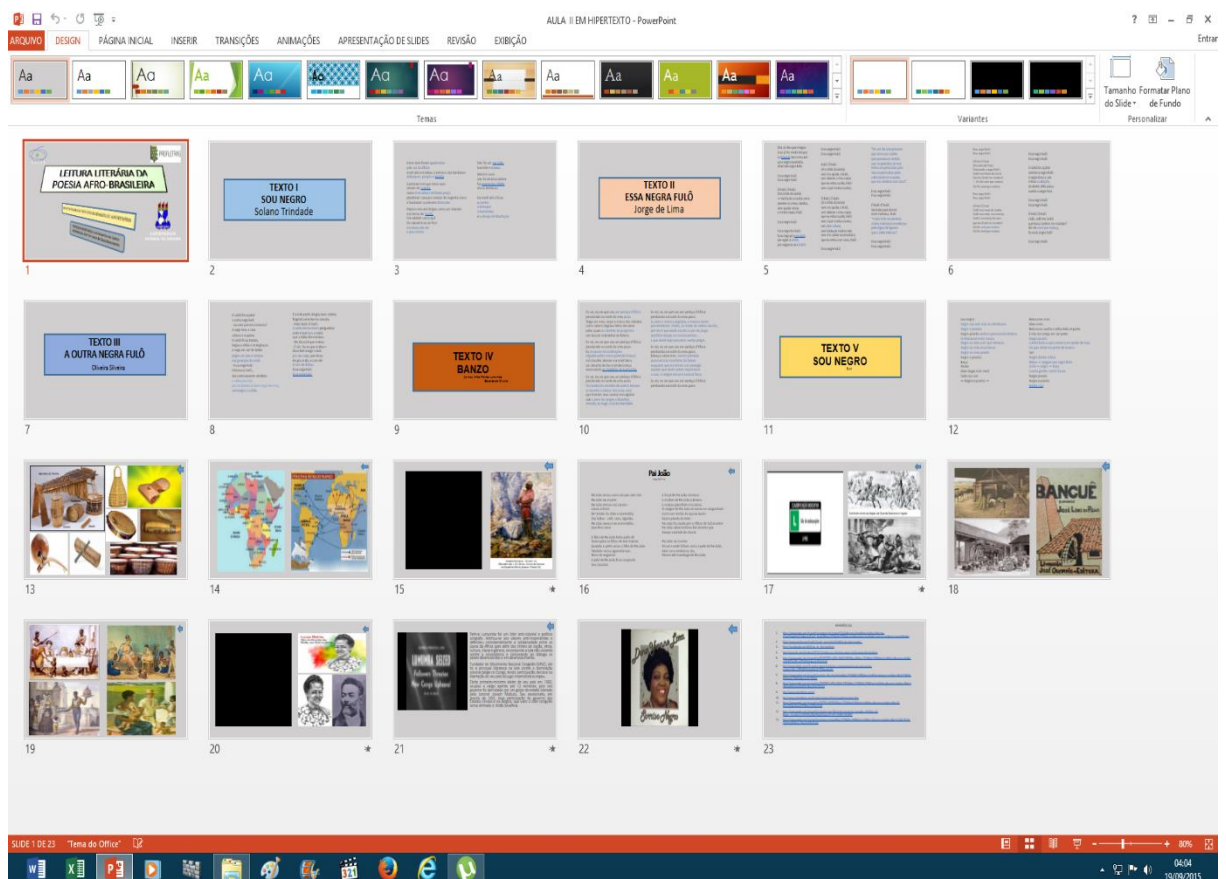


Figura 09 - ambiente virtual em sequência



Por conseguinte, percebemos que o hipertexto é potencialmente interessante para o ensino de literatura, e, principalmente, para a leitura e o ensino da poesia, pois através de seus links e nós, em que nas figuras anteriores se apresentam em azul, o hipertexto facilita a abordagem, por parte do professor e dos alunos, das relações intertextuais e hipertextuais que todo hipertexto proporciona, permitindo um universo mais abrangente na abordagem dos conteúdos e dos objetivos propostos.

Mas a leitura e o ensino da poesia afro-brasileira, dentro dos objetivos que pretendemos atingir, tais como, formar um leitor autônomo, crítico, capaz de tomar e traçar suas decisões e caminhos, consciente das práticas sociais segregadoras que impedem sua inserção numa sociedade desigual e plural, somente serão eficazes, caso os professores tiverem a sensibilidade para perceber as ideologias estereotipadas que sutilmente invadem os recursos semióticos estampados na tela do computador. Assim, faz-se mister que o professor, ao elaborar suas aulas sobre poesia afro-brasileira, atente para as relações dialéticas e intertextuais que os textos possam oferecer, no ambiente virtual do hipertexto, para evitar a reprodução de estereótipos sobre a cultura e a história afro-brasileira.

O ensino de literatura implica desenvolver habilidades de ler e escrever, aliadas à concepção de transformação do aluno em um leitor competente, o que, para tanto, é imperativo o professor considerar o universo e as contribuições de leitura dos alunos. Neste sentido, as concepções teóricas a respeito do ensino de leitura do texto literário, no ensino fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam um ensino de literatura voltado para a leitura do texto literário, configurando uma prática em que o aluno seja considerado como sujeito leitor, o que reserva ao professor o papel de mediador, contribuindo, com a formação do gosto literário dos alunos, e, o mais importante, ter clareza quanto aos seus objetivos e métodos de conceber o ensino de literatura, condição essencial para permitir ao aluno sua formação e seu crescimento enquanto leitor, preparado para ler qualquer tipo de texto e dele tirar as conclusões e proveitos que lhe convier.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL 2004.

BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. **Brasil, um país de negros?** 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, terceiro e quarto círculos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03**. Brasília, F: MEC, 2008. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp\\_cga\\_lei10639.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_lei10639.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CADERNOS NEGROS 7. São Paulo: Ed. dos Autores, 1984.

CADERNOS NEGROS 25. São Paulo: Quilombhoje, 2002.

CAMARGO, Oswaldo de. *15 poemas negros*. São Paulo: Associação Cultural do Negro, 1961.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A, F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 4, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, Luana; PISONI, Sileno. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista e-PED**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012. Disponível em: <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CUTI. **Poemas da carapinha**. São Paulo: Ed. Do Autor, 1978.

CUTI. **Sanga**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

DIAS, Marcos. *Rebelamentos* (das absconsas Áfricas da minha diáspora). Belo Horizonte: Mazza, 1990.

DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p.113-138, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**: ensaios. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**: compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Curitiba: IBpex, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. *Dionísio esfacelado*: quilombo dos Palmares. Rio de Janeiro: Achamé, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Trad. Cibebe Braga et al. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar e estudos culturais. In: Simpósio nacional de letras e lingüística, 12. 2009, Uberlândia; Simpósio internacional de letras e linguística do Instituto de letras e linguística da Universidade Federal de Uberlândia, 2. 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1. Disponível em:<[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009\\_gt\\_lt01\\_artigo\\_6.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_6.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2014.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura**: do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, Nilma Lima. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/educacao-e-diversidade-cultural-refletindo-sobre-as-diferentes-presencas-na-escola>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: ma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUINSKI, Lilian Deise de Andrade. **Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**: estudos literários e culturais na sala de aula de língua portuguesa e estrangeira. 1. ed. Curitiba: IBpex, 2008.



HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. **O ensino de história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-104.

MINKA, Jamu. In: *Cadernos Negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustos; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates semiótica).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIMA, Jorge de. 1974. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 185-204.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOISES, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. 1. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 15-38, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (Org.). **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. Mauá: NEINB, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

OLIVEIRA, Eduardo de. Banzo, São Paulo: Obelisco, 1965.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil**: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. São Paulo: ABRALIC, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Valores culturais afrodescendentes na escola. **Diálogo**: Religião e Cultura, São Paulo, n. 49, p. 8-11, fev. 2008.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju: SEED, 2013.

SERGIPE. Secretaria de Comunicação Social do Estado. Reforma do Colégio Estadual Augusto Franco está em fase de conclusão. **Agência Sergipe de Notícias**, 23 jan. 2015. Disponível em:

<[http://www.agencia.se.gov.br/noticias/leitura/materia:40192/reforma\\_do\\_colegio\\_est\\_aual\\_augusto\\_franco\\_esta\\_em\\_fase\\_de\\_conclusao.html](http://www.agencia.se.gov.br/noticias/leitura/materia:40192/reforma_do_colegio_est_aual_augusto_franco_esta_em_fase_de_conclusao.html)>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação do negro no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

Silveira, Oliveira. Cadernos Negros: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 2008.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 85-109, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Peirópolis, 2007.

SOUZA, Paulo César Antonini. Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, v. 9, n. 106, p. 149-159, mar. 2010.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRINDADE, Solano. Cantares ao meu povo. São Paulo: Fulgor, 1961.

XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e intertextualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 283-290, 2003.

XAVIER, Carlos Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura na escola**. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

## APÊNDICES

## APÊNCICE A

### TEXTO I

#### **Sou negro**

Solano Trindade

*In: Cantares ao meu povo, 1961.*

Sou negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh`alma recebeu o batismo dos tambores  
atabaques, gongôs e agogôs  
Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor de engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu

Depois meu avô brigou como um danado  
nas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso  
    Mesmo vovó  
não foi de brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou

Na minh`alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação  
(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 74)

### TEXTO II

#### **Essa negra fulô**

Jorge de Lima

Ora, se deu que chegou  
(isso já faz muito tempo)  
no bangüê dum meu avô  
uma negra bonitinha,  
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
(Era a fala da Sinhá)  
— Vai forrar a minha cama  
pentear os meus cabelos,  
vem ajudar a tirar  
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!  
ficou logo pra mucama  
pra vigiar a Sinhá,  
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
(Era a fala da Sinhá)  
vem me ajudar, ó Fulô,  
vem abanar o meu corpo  
que eu estou suada, Fulô!  
vem coçar minha coceira,  
vem me catar cafuné,  
vem balançar minha rede,  
vem me contar uma história,  
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

"Era um dia uma princesa  
que vivia num castelo  
que possuía um vestido  
com os peixinhos do mar.  
Entrou na perna dum pato  
saiu na perna dum pinto  
o Rei-Sinhô me mandou  
que vos contasse mais cinco".

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
Vai botar para dormir  
esses meninos, Fulô!  
"minha mãe me penteou

minha madraستا me enterrou  
pelos figos da figueira  
que o Sabiá beliscou".

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
(Era a fala da Sinhá  
Chamando a negra Fulô!)  
Cadê meu frasco de cheiro  
Que teu Sinhô me mandou?  
— Ah! Foi você que roubou!  
Ah! Foi você que roubou!

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!  
O Sinhô foi ver a negra  
levar couro do feitor.  
A negra tirou a roupa,  
O Sinhô disse: Fulô!  
(A vista se escureceu  
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
Cadê meu lenço de rendas,  
Cadê meu cinto, meu broche,  
Cadê o meu terço de ouro  
que teu Sinhô me mandou?  
Ah! foi você que roubou!  
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar  
sozinho a negra Fulô.  
A negra tirou a saia  
e tirou o cabeção,  
de dentro dêle pulou  
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
Cadê, cadê teu Sinhô



que Nosso Senhor me mandou?  
 Ah! Foi você que roubou,  
 foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!  
 (LIMA, Jorge de. 1974. Poesias completas. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p.119)

### TEXTO III

#### **Vozes-Mulheres**

Conceição Evaristo

*In: Poemas da recordação e outros movimentos, 2008.*

A voz da minha bisavó ecoou  
 criança  
 nos porões do navio.  
 Ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela.

A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.

A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.  
 A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem — o hoje — o agora.  
 Na voz de minha filha  
 Se fará ouvir a ressonância  
 o eco da vida-liberdade.

(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 158)

#### TEXTO IV

##### **A outra negra Fulô**

Oliveira Silveira

*In: Cadernos negros: os melhores poemas, 1998.*

O sinhô foi açoitar  
a outra nega Fulô  
- ou será que era a mesma?  
A nega tirou a saia  
a blusa e se pelou  
O sinhô ficou tarado,  
largou o relho e se engraçou.  
A nega em vez de deitar  
pegou um pau e sampou  
nas guampas do sinhô.  
- Essa nega Fulô!  
Esta nossa Fulô!,  
dizia intimamente satisfeito  
o velho pai João  
pra escândalo do bom Jorge de Lima,  
seminegro e cristão.  
E a mãe-preta chegou bem cretina  
fingindo uma dor no coração.  
- Fulô! Fulô! Ó Fulô!  
A sinhá burra e besta perguntava  
onde é que tava o sinhô  
que o diabo lhe mandou.  
- Ah, foi você que matou!  
- É sim, fui eu que matou –  
disse bem longe a Fulô  
pro seu nego, que levou  
ela pro mato, e com ele  
aí sim ela deitou.  
Essa nega Fulô! Essa nega Fulô!  
(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 133)

#### TEXTO V

##### **Banzo**

Eduardo de Oliveira

*In: Banzo, 1965.*

Ao meu irmão Patrice Lumumba

Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África  
 pendurado na noite do meu povo.  
 Trago em meu corpo a marca das chibatas  
 como rubros degraus feitos de carne  
 pelos quais as carretas do progresso  
 iam buscar as brenhas do futuro.

Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África  
 pendurado na noite do meu povo.  
 Eu vi nascer mil civilizações  
 erguidas pelos meus potentes braços;  
 mil chicotes abriram na minh'alma  
 um deserto de dor e de descrença  
 anunciando as tragédias de Lumumba.

Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África  
 pendurado na noite do meu povo.  
 Do fundo das senzalas de outros tempos  
 se levanta o clamor dos meus avós  
 que tiveram seus sonhos esmagados  
 sob o peso de cangas e libambos  
 amando, ao longe, o sol das liberdades.

Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África  
 pendurado na noite do meu povo.  
 Eu sinto a mesma angústia, o mesmo banzo  
 que encheram, tristes, os mares de outros séculos,  
 por isto é que ainda escuto o som do jongo  
 que fazia dançar os mil mocambos...  
 e que ainda hoje percutem nestas plagas.

Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África  
 pendurado na noite do meu povo.  
 Balouça sobre mim, sinistro pêndulo  
 que marca as incertezas do futuro  
 enquanto que me atiram nas enxergas  
 aqueles que ainda ontem exploravam  
 o suor, o sangue nosso e a nossa força.

Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África  
 pendurado na noite do meu povo.  
 (BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra  
 no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 80)

## TEXTO VI

### **As teias da bordadura**

Domício Proença Filho

*In: Dionísio esfacelado: quilombo dos Palmares, 1994.*

Os mulatos da Bahia  
da melhor mulataria  
costuravam na penumbra  
bordados de liberdade.

As agulhas  
percorriam  
abomináveis espaços:  
e as linhas  
cruzadas  
e recruzadas  
do longo mar-oceano  
deixavam rubras  
no pano  
tênue da História  
marcas de voos  
ousados.

Os mulatos da Bahia  
alfaíates bem treinados  
vividos e escornados  
recolhiam os desenhos  
retraçados  
à flor das águas  
do sonho  
e ébrios de ingenuidade  
tentavam  
mudar as vestes nobres  
da pátria.

Restou no chão da Bahia  
à sombra de muitas forcas  
retalhos, fios partidos  
e uma flor viva  
de sangue:  
adubo.

(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 96)

## TEXTO VII

### Meu grito

Oswaldo Camargo

*In: 15 poemas negros, 1961.*

Para Eduardo Pinheiro

Meu grito é estertor de um rio convulso...  
Do Nilo, ah, do Nilo é o meu grito...  
E o que me dói é fruto das raízes,  
ai, cruas cicatrizes!

das buscas florestas da terra africana!

Meu grito é um espasmo que me esmaga,  
há um punhal vibrando em mim, rasgando  
meu pobre coração que hesita  
entre erguer ou calar a voz aflita:  
Ó África! Ó África!

Meu grito é sem cor, é um grito seco,  
é verdadeiro e triste...  
Meu deus, porque é que existo sem mensagem,  
a não ser essa voz que me constrange,  
sem ecos, sem lineios, desabrida?  
Senhor! Jesus! Cristo!  
Porque é que grito?

(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 104)

## TEXTO VIII

### Sou negro

Cuti

*In: Poemas da carapinha, 1978.*

Sou negro  
Negro sou sem mas ou reticências  
Negro e pronto!  
Negro pronto contra o preconceito branco  
O relacionamento manco  
Negro no ódio com que retransco  
Negro no meu riso branco  
Negro no meu pranto  
Negro e pronto!  
Beijo  
Pixaim  
Abas largas meu nariz  
Tudo isso sim  
— Negro e pronto! —  
Batuca em mim  
Meu rosto  
Belo novo contra o velho belo imposto  
E não me prego em ser preto  
Negro pronto  
Contra tudo o que costuma me pintar de sujo  
Ou que tenta me pintar de branco  
Sim  
Negro dentro e fora  
Ritmo — sangue sem regra feita  
Grito — negro — força  
Contra grades contra forcas

Negro pronto  
 Negro e pronto  
 Negro sou!

(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 145)

## TEXTO IX

### Raça & classe

Jamu Minka

*In: Cadernos negros: os melhores poemas, 1998.*

Nossa pele teve maldição de raça  
 e exploração de classe  
 duas faces da mesma diáspora e desgraça

Nossa dor fez pacto antigo com todas as estradas do mundo

e cobre o corpo fechado e sem medo do sol  
 Nossa raça traz o selo dos sóis e luas dos séculos  
 a pele é mapa de pesadelos oceânicos  
 e orgulhosa moldura de cicatrizes quilombolas.

(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 217)

## TEXTO X

### Bio/grafia

Marcos Dias

*In: Rebelamentos (das absconsas Áfricas da minha diáspora), 1990.*

O Hoje das minhas Desgraças  
 tem a sua Gênese no Tráfico  
 Legando-me o Banzo e o podre das Senzalas

Sou fatofruto espetáculo  
 De um tempo cujo opróbio  
 dos olhos ainda  
 não se apagou

E se  
 com pena de outro invencionaram-me suposto  
 alívio  
 sobrou-me estigmas terríveis  
 E o meu Siso e este difícil  
 re/começar  
 a partir do Nada  
 Porque o Crime e os seus dejetos  
 vestiram a casaca do Preconceito

Ena eterna continuação dos seus feitos  
Outras sutilíssimas formas de degredo  
(Senzalas, Favelas, Ghetos: de uma mesma  
cadeia i-n-t-e-r-l-i-g-a-d-o-s elos)

Porém o meu canto é forte      Pretenso  
nos novos Quilombos que eu re/invento  
(BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra  
no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 224)





## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO/ PROFESSOR/ GEOGRAFIA

1 – Estudou história e cultura da África na graduação?

SIM	NÃO

2 – Fez especialização em história e cultura da África?

SIM	NÃO

3 – Sente-se capacitado para ensinar história e cultura da África?

SIM	NÃO

4 – Conhece a lei 10.639/03?

SIM	NÃO

5 – Em sua disciplina, ensina história e cultura da África?

SIM	NÃO

6 – Você se considera

NEGRO	PARDO/MORENO	MESTIÇO	BRANCO

7 – Você já sofreu

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

8 – Já presenciou algum caso com alunos. Qual?

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

9 – O ensino de história e cultura africana contribui para amenizar a questão do racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

10 – O conteúdo destinado à história e cultura da África, no livro didático, é suficiente?

SIM	NÃO

11 – Prepara material à parte?

SIM	NÃO

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO/ PROFESSOR/ HISTÓRIA

1 – Estudou história e cultura da África na graduação?

SIM	NÃO

2 – Fez especialização em história e cultura da África?

SIM	NÃO

3 – Sente-se capacitado para ensinar história e cultura da África?

SIM	NÃO

4 – Conhece a lei 10.639/03?

SIM	NÃO

5 – Em sua disciplina, ensina história e cultura da África?

SIM	NÃO

6 – Você se considera

NEGRO	PARDO/MORENO	MESTIÇO	BRANCO

7 – Você já sofreu

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

8 – Já presenciou algum caso com alunos. Qual?

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

9 – O ensino de história e cultura africana contribui para amenizar a questão do racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

10 – O conteúdo destinado à história e cultura da África, no livro didático, é suficiente?

SIM	NÃO

11 – Prepara material à parte?

SIM	NÃO

## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO/ PROFESSOR/ ARTES

1 – Estudou história e cultura da África na graduação?

SIM	NÃO

2 – Fez especialização em história e cultura da África?

SIM	NÃO

3 – Sente-se capacitado para ensinar história e cultura da África?

SIM	NÃO

4 – Conhece a lei 10.639/03?

SIM	NÃO

5 – Em sua disciplina, ensina história e cultura da África?

SIM	NÃO

6 – Você se considera

NEGRO	PARDO/MORENO	MESTIÇO	BRANCO

7 – Você já sofreu

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

8 – Já presenciou algum caso com alunos. Qual?

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

9 – O ensino de história e cultura africana contribui para amenizar a questão do racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

10 – O conteúdo destinado à história e cultura da África, no livro didático, é suficiente?

SIM	NÃO

11 – Prepara material à parte?

SIM	NÃO

## APÊNDICE F

### QUESTIONÁRIO/ PROFESSOR/ LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Estudou história e cultura da África na graduação?

SIM	NÃO

2 – Fez especialização em história e cultura da África?

SIM	NÃO

3 – Sente-se capacitado para ensinar história e cultura da África?

SIM	NÃO

4 – Conhece a lei 10.639/03?

SIM	NÃO

5 – Em sua disciplina, ensina história e cultura da África?

SIM	NÃO

6 – Você se considera

NEGRO	PARDO/MORENO	MESTIÇO	BRANCO

7 – Você já sofreu

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

8 – Já presenciou algum caso com alunos. Qual?

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

9 – O ensino de história e cultura africana contribui para amenizar a questão do racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

10 – O conteúdo destinado à história e cultura da África, no livro didático, é suficiente?

SIM	NÃO

11 – Prepara material à parte?

SIM	NÃO

## APÊNDICE G

### QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

1 - QUAL O TIPO DE TEXTO PREFERIDO PARA LEITURA?

CURTO	MÉDIO	LONGO

2 - QUAL O GÊNERO LITERÁRIO PREFERIDO?

POESIA	CONTO	NOVELA	ROMANCE	OUTROS

3 - O TEMA DOS TEXTOS SE RELACIONA COM A SUA VIDA OU NÃO?

SIM	NÃO

4 - O QUE PRENDE MAIS A SUA ATENÇÃO DURANTE A LEITURA?

A LINGUAGEM	O TEMA	AMBOS

5 - QUAIS AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS QUE VOCÊ RELACIONA MELHOR COM O TEXTO LIDO?

MÚSICA	PINTURA/FOTOGRAFIA	CINEMA	FOLCLORE	OUTRAS

6 - QUAIS AS DISCIPLINAS QUE AUXILIAM VOCÊ A ENTENDER MELHOR O TEXTO LIDO?

PORTUGUÊS	ARTES	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	OUTRAS DISCIPLINAS

7 - AS DÚVIDAS SOBRE O TEXTO SÃO ESCLARECIDAS ATRAVÉS DE QUÊ E/OU DE QUEM?

PROFESSOR	DICIONÁRIO	INTERNET	OUTROS MEIOS

8 - DEPOIS DE LIDO O TEXTO, O QUE VOCÊ ESPERA APRENDER?

PORTUGUÊS	INTERPRETAÇÃO	ASPECTOS SOCIAIS/CULTURAIS	OUTROS ASPECTOS

## APÊNDICE H

### QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

1 – Estudou história e cultura da África nas séries anteriores?

SIM	NÃO

2 – Em quais disciplinas, no nono ano, você estuda história e cultura da África?

LÍNGUA PORTUGUESA	ARTES	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	OUTRAS

3 – Você se considera

NEGRO	PARDO/MORENO	MESTIÇO	BRANCO

4 – Você sabe qual a diferença entre racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

5 – Você já sofreu algum tipo de?

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

6 – Já presenciou algum caso envolvendo seus colegas. Qual?

RACISMO	PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO

7 – O estudo de história e cultura africana contribui para amenizar a questão do racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

8 – O conteúdo destinado à história e cultura da África, no livro didático, é suficiente, para você entender as questões envolvendo racismo, preconceito e discriminação?

SIM	NÃO

9 – Qual a sua preferência: estudar poesia no texto impresso ou em hipertexto?

TEXTO IMPRESSO	HIPERTEXTO

10 – As aulas sobre poesia lírica afro-brasileira em hipertextos facilitaram sua aprendizagem?

SIM	NÃO

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### LISTA DE SITES

#### 1 – CANTORES, CINEASTAS E PINTORES AFRO-BRASILEIROS

**Cantores Afro-Brasileiros.** Disponível em: <<http://goo.gl/jt7piz>>. Acessado em: 15 nov. 2014.

**Mostra reúne três gerações do cinema brasileiro.** Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,mostra-reune-tres-geracoes-do-cinema-negro-brasileiro,20011015p2661>>. Acessado em: 15 nov. 2014.

**Pintores Negros: Contribuição negra à arte brasileira.** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/pintores-negros-contribuicao-negra-a-arte-brasileira.htm>>. Acessado em: 16 nov. 2014.

#### 2 - POESIA, PROSA, ESCRITORES E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

<http://www.solano.org.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

[http://www.oliveirasilveira.blogspot.com.br/2006\\_12\\_01\\_archive.html](http://www.oliveirasilveira.blogspot.com.br/2006_12_01_archive.html) Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.cuti.com.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.quilombhoje2.com.br/blog/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.quilombhoje.com.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://150.164.100.248/literafo/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.neab.uerj.br/index.htm> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<https://www.facebook.com/projetoenegrescencia> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.geledes.org.br/projeto-reune-acervo-digital-de-poemas-afro-brasileiros-e-africanos/#gs.ec13074b027a41c8b0a36809e22cd887> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.palmares.gov.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://bravoafrobrasil.blogspot.com.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://elesemog.com.br/w/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.



[http://www.antonimiranda.com.br/poesia\\_brasis/peernambuco/solano\\_trindade.html](http://www.antonimiranda.com.br/poesia_brasis/peernambuco/solano_trindade.html)

Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<https://kukalesa.wordpress.com/tag/poesia-afrobrasileira/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.museuafrobrasil.org.br/http://www.museuafrobrasil.org.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

[https://www.faecpr.edu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/3\\_V.php](https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_V.php) Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.afroeducacao.com.br/reportagens/125-afro-negra-preta-literatura>

Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://brazilianmusic.com/aabc/literature/palmares/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://escritoramiriamalves.blogspot.com.br/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://negros-no-brasil.info/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://bloqueirasnegras.org/> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

<http://www.informacoesemfoco.com/2015/05/15-obras-que-versam-sobre-literatura.html#.Vfdg40bW7IU> Acessado em: 14 de setembro de 2015.

## ANEXO II

### LISTA DE SITE - VÍDEOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

**Amuleto do Ogum.** Disponível em: <<https://youtu.be/Xc0B2AL1WYU>>. Acessado em: 18 nov. 2014.

**Atabaque Nzimga.** Disponível em: <<https://youtu.be/gllplhm-kPs>>. Acessado em: 18 nov. 2014

**Besouro.** Disponível em: <<https://youtu.be/7JjFbIRVtB8>>. Acessado em: 19 nov. 2014.

**Cordão de Ouro.** Disponível em: <<https://youtu.be/89-pkUx2cbQ>>. Acessado em: 18 nov. 2014.

**Tenda dos Milagres.** Disponível em: <<https://youtu.be/L0aokUnFS0o>>. Acessado em: 19 nov. 2014.

**Jubiabá.** Disponível em: <[https://youtu.be/pU3zx\\_kO8BU](https://youtu.be/pU3zx_kO8BU)>. Acessado em: 19 nov. 2014.

**A Negação do Brasil – a representação dos negros nas telenovelas.** Disponível em: <<https://youtu.be/jJFCEpc7aZM?list=PLIZ9Dyq1zKSpZhKAvbk3Pa-UxD9FoQ3Vw>>. Acessado em: 20 nov. 2014

**Abolição.** Disponível em: <<https://youtu.be/Walork3ZF38>>. Acessado em: 20 nov. 2014.

**Ganga Zumba.** Disponível em: <[https://youtu.be/BoWiW4\\_Yc-0](https://youtu.be/BoWiW4_Yc-0)>. Acessado em: 20 nov. 2014.

**Quilombo.** Disponível em: <<https://youtu.be/PoiyTS6opVc>>. Acessado em: 20 nov. 2014.

## ANEXO III

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003